# Evaluering af Stærkere Læringsfællesskaber

Et skoleudviklingsprojekt i Aarhus Kommune

Danmarks evalueringsinstitut

INDHOLD

# Evaluering af Stærkere Læringsfællesskaber


| | | |
|---|---|---|
| 1 | Resumé | 5 |
| 2 | Arbejdet med delindsatserne | 16 |
| 2.1 | Hovedresultater | 16 |
| 2.2 | Arbejdet med mødestruktur | 17 |
| 2.3 | Arbejdet med dialogværktøjer | 19 |
| 2.4 | Arbejdet med data | 22 |
| 3 | Udviklingen blandt elever og pædagogisk personale | 29 |
| 3.1 | Hovedresultater | 29 |
| 3.2 | Elevernes læring og trivsel | 30 |
| 3.3 | Teamsamarbejdet | 32 |
| 4 | Udviklingen på skoleledelsesniveau | 37 |
| 4.1 | Hovedresultater | 37 |
| 5 | Organiseringen omkring de stærkere læringsfællesskaber | 43 |
| 5.1 | Hovedresultater | 43 |
| 5.2 | Den kommunale organisering | 44 |
| 5.3 | Skolernes lokale organisering | 47 |
| 5.4 | Læringsdagene | 56 |

Appendiks A – Litteraturliste 60

Appendiks B – Tabeller 61

# 1 Resumé

## Om projektet og evalueringen

Stærkere Læringsfællesskaber (SLF) er et udviklingsprojekt i Aarhus Kommune, som støttes af A.P. Møller Fonden. Udviklingsprojektet blev igangsat i 2019 og skulle oprindeligt være afsluttet i 2022. Grundet en periode med nedlukninger under covid-19-pandemien blev det besluttet at forlænge projektet med yderligere to år, således at afslutningen blev rykket til 2024.

Med SLF ønskede Børn og Unge, Aarhus Kommune, at fortsætte og videreudvikle arbejdet med professionelle læringsfællesskaber (PLF1) i kommunen. Formålet var at skabe en kulturforandring, som skulle understøtte udviklingen af en stærk, professionel kapital i hele Børn og Unge. Formålet skulle realiseres gennem en række delindsatser målrettet de forskellige organisatoriske niveauer. Helt centralt i SLF står skolernes teamsamarbejde. I teamsamarbejdet er der undervejs i indsatsen blevet arbejdet systematisk med en række delindsatser, som har haft til formål at understøtte udviklingen af de stærkere læringsfællesskaber. De enkelte delindsatser er blevet introduceret for skolerne på en række kommunale læringsdage, som er blevet afviklet i løbet af indsatsen. Efterfølgende har det været op til skolerne at implementere delindsatserne i deres teamsamarbejde i samarbejde med deres lokale læringspartner (se beskrivelse af denne rolle i kapitel 5, afsnit 5.3).

I kommunens egen projektbeskrivelse til A.P. Møller Fonden bliver det blandt andet nævnt, at væsentlige delmål for projektet SLF er "udvikling af fælles praksis gennem systematisk brug af data og viden", "udvikling af fælles refleksiv praksis gennem udvikling af feedbackkultur" samt "udvikling af gensidigt forpligtende fællesskaber". Det endelige mål er at "styrke børnenes og de unges udvikling, læring og trivsel". Ift. arbejdet på kommunens skoler har der således været en ambition om, at man gennem en professionalisering af teamsamarbejdet kunne udvikle den generelle pædagogiske praksis, herunder undervisningen til gavn for elevernes læring og trivsel.

Hvordan de forskellige delindsatser konkret skulle være med til at styrke udviklingen af stærkere læringsfællesskaber og i sidste ende elevernes læring, udvikling og trivsel, er visualiseret i en indsatsteori for SLF, som er udviklet af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) i samarbejde med den kommunale projektledelse.

EVA's samlede evaluering af SLF består af hhv. en baselinemåling (2019), en midtvejsevaluering (2020) og en afsluttende endlinemåling (2024). Denne rapport præsenterer resultatet fra endlinemålingen og udgør dermed den endelige evaluering af udviklingsarbejdet. I rapporten sammenfattes kommunens erfaringer fra arbejdet med SLF fra 2019 og frem til 2024.

# Evalueringens fokus

Det primære formål med den samlede evaluering er at belyse, hvorvidt udviklingsarbejdet har ført til forandringer i teamsamarbejdet samt den generelle pædagogiske praksis ude på skolerne og i sidste ende på elevniveau. Disse opsummerende resultater vil kunne anvendes af Aarhus Kommune til at få et samlet overblik over udbyttet af det samlede udviklingsarbejde. Evalueringen indeholder også mere formative resultater, som går i dybden med, hvordan processerne omkring arbejdet med de forskellige delindsatser har taget sig ud. Disse resultater vil kunne anvendes af Aarhus Kommune i det videre arbejde med at udvikle den pædagogiske praksis omkring deres børne- og ungefællesskaber.

Evalueringen fokuserer først og fremmest på arbejdet med SLF blandt de pædagogiske medarbejdere i deres teams. På medarbejderniveauet inddrages også de resursepersoner, der på alle de deltagende skoler er blevet udvalgt til i samarbejde med ledelsen at gå forrest i arbejdet med indsatsen på egen skole. Blandt det pædagogiske personale ses der på, hvordan arbejdet med de forskellige delindsatser er forløbet, samt hvilken betydning arbejdet har haft for udviklingen i teamsamarbejdet og den generelle pædagogiske praksis. Dernæst rettes fokus mod de udviklinger, der er sket på henholdsvis elev- og ledelsesniveauet under indsatsperioden. Endelig belyses også betydningen af forskellige organisatoriske og kontekstuelle forhold for implementerings- og forankringsprocesser ude på de forskellige skoler med et særligt fokus på projektets læringspartneres rolle i den forbindelse.

Tilsammen adresserer evalueringen dermed de fem undersøgelsesspørgsmål, som den blev iværksat for at besvare, nemlig:

1. I hvilket omfang er indsatserne i SLF gennemført som planlagt?
2. Hvilken udvikling ses med hensyn til den pædagogiske praksis?
3. Hvilken udvikling opleves med hensyn til elevernes læring og trivsel?
4. Hvad betyder de kontekstuelle forhold for gennemførelsen af indsatserne og udviklingen af den pædagogiske praksis?
5. Hvordan arbejdes der med forankringen af SLF, og hvad skal kommunen være opmærksom på fremadrettet?

# Evalueringens hovedresultater

I evalueringen præsenteres følgende fem hovedresultater (i parentes bemærkes det, hvilke(t) undersøgelsesspørgsmål de forskellige resultater primært besvarer):

- Der er blevet arbejdet med alle indsatsens delelementer, og nogle har skabt varig forandring (spørgsmål 1).

- Der er ikke sket en målbar udvikling i den pædagogiske praksis samt elevernes læring og trivsel (spørgsmål 2 + 3).
- Der er sket en markant udvikling på ledelsesniveau under indsatsen.
- De kontekstuelle forhold, herunder ledelse, organisering og valg af resursepersoner, har haft væsentlig betydning for, hvor langt skolerne er kommet med indsatsen og udviklingen af den pædagogiske praksis (spørgsmål 4).
- Læringspartnerne har spillet en central rolle for forankringen af SLF (spørgsmål 5).

Hvert hovedresultat beror på analyse af både kvantitative og kvalitative data (en beskrivelse af disse data følger i 1.5). I de fire kapitler, hvor resultaterne præsenteres, indgår der både infografikker fra de forskellige spørgeskemaundersøgelser samt citater fra interview med forvaltningsledelsen, læringspartnerne, skoledelserne samt de pædagogiske medarbejdere. De kvantitative resultater, som ikke præsenteres løbende i rapporten, fremgår i en tabelrapport som bilag. Derudover peger evalueringen, jf. undersøgelsesspørgsmål 5, på en række opmærksomhedspunkter, knyttet an på evalueringens resultater, som Aarhus Kommune kan bruge i deres videre arbejde med at forankre stærkere læringsfællesskaber. Disse opmærksomhedspunkter beskrives og udfoldes her i resuméet i afsnit 1.4.

Først opsummeres de fem hovedresultater.

## Der er blevet arbejdet med alle indsatsens delelementer, og nogle har skabt varig forandring

Evalueringen viser, at alle skolerne i Aarhus Kommune er blevet præsenteret for og har arbejdet mere eller mindre systematisk med en række delindsatser, som har haft til formål at kvalificere teamsamarbejdet. Det drejer sig primært om følgende fire delindsatser:

- Mødestruktur
- Dialogværktøjer
- Data
- Observationer og feedback.

De forskellige delindsatser har været tiltænkt en central rolle i udviklingen af de stærkere læringsfællesskaber og er blevet introduceret på en række læringsdage, som Aarhus Kommune har afviklet for alle skoler i kommunen. I løbet af projektet har der været afviklet i alt ti læringsdage, hvor læringspartnere, skoleledelser og udvalgte SLF-resursepersoner har deltaget.

Arbejdet med data er den delindsats, som har vundet mest indpas på skolerne. I dag synes langt de fleste skoler i Aarhus Kommune at arbejde databaseret. Det fremgår både af evalueringens kvalitative og kvantitative datamateriale, som peger på, at data i dag i højere grad bliver brugt som udgangspunkt for fælles drøftelser på teammøderne, som grundlag for de indsatser, der sættes i gang

lokalt på skolen eller i klasserne, og som en vigtig brik i skole-hjem-samarbejdet. Denne udvikling ses både hos det pædagogiske personale og hos lederne.

Hvad angår delindsatsen, der omhandler mødestruktur, ses der i evalueringen tydelige indikationer på, at også denne delindsats har været med til at skabe varig forandring på de kommunale skoler. I dag afvikles de fleste teammøder med afsæt i en mødestruktur, hvor der tages udgangspunkt i en dagsorden, og de pædagogiske medarbejdere oplever, at det er med til at sikre, at fokus på møderne forbliver på det faglige i stedet for at drive over i lavpraktiske og driftslignende anliggender.

I modsætning til arbejdet med data og mødestruktur er der blevet arbejdet mere sporadisk med delindsatserne observation og feedback samt dialogværktøjer. På flere skoler er disse delindsatser således ikke nået videre fra det tidlige stadie af implementeringsfasen. Evalueringen peger på, at det ikke er værktøjerne i sig selv, der har spændt ben for implementeringen. For dialogværktøjernes vedkommende handler det om, at den solide rammesætning og stramme styring, det kræver, for at værktøjerne for alvor kan komme til deres ret, har manglet i de fleste teams. Derfor har oplevelsen mange steder været, at det har føltes instrumentelt og kunstigt at bruge værktøjerne. At delindsatsen omkring observationer og feedback ikke er blevet en fast del af den pædagogiske praksis bredt set, synes primært at skyldes, at det er en resursetung indsats, som er svær at få passet ind i en travl pædagogisk hverdag.

## Der er ikke sket en målbar udvikling i den pædagogiske praksis samt elevernes læring og trivsel

Der blevet gennemført spørgeskemaundersøgelser for elever, personale og ledelse både før og efter SLF-projektperioden, som oprindeligt var tænkt til at give en pejling på en udvikling. Generelt ser vi ingen eller meget små forskelle i besvarelserne i før- og eftermålingen. Dog ser vi en udvikling på ét område: I hvor høj grad det pædagogiske personale er enige i, at de i deres teamsamarbejde bruger tid på at identificere problemstillinger, de skal have fokus på i undervisningen. Her er det 67 %, der i endlinemålingen erklærer sig enige eller overvejende enige, mens det i baselinemålingen var 58 % – altså en ændring på 9 procentpoint.

At der generelt ellers ikke ses de store forskelle mellem de to målinger tyder på, at der ikke er sket den store udvikling i flertallet af de forhold, der spørges til. Denne type målinger kan imidlertid ikke tage højde for faktorer, der ændrer sig over tid, og de rummer heller ikke en sammenlignings-gruppe, hvor vi kan se, hvad der var sket, hvis indsatsen ikke var gennemført. Mellem før- og eftermålingen er såvel elever som personale blevet påvirket af mange andre faktorer end SLF-aktiviteterne, herunder ikke mindst de lange perioder med nedlukning og hjemmeundervisning i 2020-21. Det er derfor ikke muligt at konkludere noget kvantificerbart om indsatsens effekt, og af de ovennævnte grunde er det umuligt at vide, hvordan tallene ville have set ud, hvis indsatsen ikke havde fundet sted.

Der er enkelte forhold, hvor der ser ud til at være sket en udvikling, og hvor det også understøttes af de kvalitative fund. Det gælder fx ift. arbejdet med data, hvor vi både i personale- og lederdata kan se betragteligt større andele, som i skemaet fra 2024 oplyser, at der arbejdes databaseret. Også i

det kvalitative materiale er det et af de markante fund, at medarbejdere og ledere er blevet mere bevidste om at arbejde databaseret.

## Der er sket en markant udvikling på ledelsesniveau under indsatsen

Selvom det ikke afspejles i de fem undersøgelsesspørgsmål, har SLF-indsatsen også haft til formål at skabe forandring på ledelsesniveau. Skoleledelserne på de deltagende skoler har derfor skullet arbejde med de forskellige delindsatser sideløbende med deres pædagogiske medarbejdere med henblik på at udvikle sig til stærkere læringsfællesskaber. Som en del af slutevalueringen er der derfor også blevet set nærmere på, hvordan dette arbejde er forløbet, og om der kan spores en udvikling på ledelsesniveau i løbet af indsatsen.

Evalueringen tyder på, at der især er sket en markant udvikling i samarbejdet mellem forvaltningsledelsen og skoleledelsen. Det er således her, der ses den største forskel på baseline- og endlinemåling på tværs af alle tre surveys. Særligt delindsatserne angående brug af data og arbejdet med mødestruktur træder frem som indsatser, der har skabt både markant og varig forandring i ledelsessamarbejdet.

Lokalt hos skoleledelserne ude på de kommunale skoler er udviklingen mindre markant, men også her ses en udvikling, navnlig ift. brug af data på møderne i ledelsesteamet.

Endelig viser evalueringen også, at der på tværs af de to ledelsesniveauer er stor tilfredshed med både det interne samarbejde på ledelsesmøderne og samarbejdet med forvaltningsledelsen.

## De kontekstuelle forhold, herunder ledelse, lokal organisering og valg af resursepersoner, har haft betydning for, hvor langt skolerne er kommet med indsatsen

Evalueringen viser, at der er stor variation i måderne, hvorpå indsatsen er blevet grebet an på lokalt på skolerne, og denne variation har haft betydning for, hvor langt man på skolerne er kommet med udviklingen af de stærkere læringsfællesskaber. Af evalueringen fremhæves især betydningen af den forskel, der har været i skolernes udvælgelse af – og arbejde med – resursepersoner, som efter hensigten skulle udgøre et centralt led i den distribuerede ledelseskæde mellem skoleledelse og pædagogisk personale.

Evalueringen peger på, at det har været hensigtsmæssigt at vælge resursepersoner, som har en koordinerende/vejledende funktion i forvejen, tilsammen sikrer dækning af skolens afdelinger (fx indskoling, mellemtrin og udskoling eller geografisk adskilte matrikler), og som går positivt og konstruktivt til værks, når nye tiltag skal implementeres. De skoler, hvor ledelsen har haft øje for alle disse tre parametre, har generelt sikret sig de bedste forudsætninger for en bred implementering af de stærkere læringsfællesskaber. Omvendt har de skoler, som ikke har haft ovenstående parametre for øje, arbejdet med indsatsen ud fra nogle forudsætninger, der har gjort det sværere for dem at lykkes med implementeringen. Det gør sig eksempelvis gældende for de skoler, som ikke

har sikret sig, at den samlede gruppe af SLF-resursepersoner repræsenterer skolens forskellige afdelinger. På flere af disse skoler har det udfordret i en sådan grad, at man undervejs har set sig nødsaget til at droppe målsætningen om en bred implementering af indsatsen på hele skolen.

Ud over den obligatoriske omorganisering, som bestod i at udvælge SLF-resursepersoner, viser evalueringen, at der på de forskellige skoler er blevet taget andre initiativer, som har haft til formål at styrke de lokale, organisatoriske rammer omkring implementeringsarbejdet. Også her har variationen betydet, at nogle skoler har fået skabt bedre implementeringsforudsætninger end andre. Vi kan ikke her pege på enkelte modeller for organisering, som har vist sig mere hensigtsmæssige og effektfulde end andre, men evalueringen finder, at udfordringer på de skoler, der endnu ikke er lykkedes med at finde en fælles retning for at udvikle de stærkere læringsfællesskaber, samlet set relaterer sig til elementer i arbejdet med den distribuerede ledelseskæde lokalt på skolerne. Med andre ord kan en del af de organisatoriske udfordringer knyttes til samarbejdet mellem ledelsen og SLF-resursepersonerne.

Ser vi nærmere på selve arbejdet som SLF-resurseperson, viser evalueringen entydigt, at det ikke har været en nem rolle at udfylde i den pædagogiske hverdag. Det skyldes blandt andet modstand fra kollegerne, manglende opbakning fra ledelsen og/eller utilstrækkelige rammer for det interne samarbejde i gruppen af SLF-resursepersoner. På de skoler, hvor ledelsen har prioriteret og sikret de rette rammer og vilkår for samarbejdet med resursepersonerne, ses generelt et større udbytte og tilfredshed med indsatsen som helhed.

## Læringspartnerne har spillet en central rolle som forandringsagenter i udviklingsarbejdet

En central del af indsatsen har været det, man i litteraturen om skoleudvikling refererer til som den distribuerede ledelse. I SLF-indsatsen drejer det sig om de nye og ekstra led, der er skabt i den organisatoriske ledelseskæde for dels at understøtte og skabe en fælles retning for udviklingsarbejdet, dels at sikre de bedste implementerings og forankringsforudsætninger ude på skolerne. I Aarhus Kommune har man indført to nye sådanne led, nemlig læringspartneren som bindeled mellem forvaltning og skoleledelse og resursepersonen ude på skolerne som bindeled mellem skoleledelse og pædagogisk personale.

Evalueringen peger på, at den distribuerede ledelse har været en væsentlig faktor i indsatsens udbredelse, og læringspartnerne og resursepersonerne har således været centrale forandrings- og implementeringsagenter. For særligt læringspartnerne finder vi, at de har spillet en helt central rolle i skolernes arbejde med at implementere de forskellige delindsatser. Læringspartnerne har været dygtige til at hjælpe med at sortere i indsatsens indhold og tilpasse det ift. de lokale skolekontekster. Derudover har læringspartnerne ageret faglige sparringspartnere for skoleledelserne med blik for mere end blot indsatsen og har dermed under indsatsen udgjort en ekstra resurse i ledelsesteamet på mange af de kommunale skoler.

# Perspektivering og opmærksomhedspunkter

I nedenstående afsnit formulerer vi fire opmærksomhedspunkter, som peger på, hvordan evalueringens fund kan bruges fremadrettet i forankringen af de stærkere læringsfællesskaber og generelt for skoleudviklingen i Århus Kommune, herunder aktuelt temaet om bredere børnefællesskaber. De fire opmærksomhedspunkter lyder:

- Forandringsagenterne er centrale i den distribuerede ledelse.
- Der ligger en vigtig opgave i at prioritere, når man som skole præsenteres for ny viden.
- Skolerne har brug for at blive mødt, dér hvor de er.
- SFO og pædagogerne er også en del af skolen

## Forandringsagenterne er centrale i den distribuerede ledelse

Den distribuerede ledelse med "fremskudte forandringsagenter" i centrale led mellem forvaltning og skole (læringspartnere) og mellem skoleledelse og pædagogiske personale (resursepersoner) har vist sig at være en frugtbar konstruktion, som man med fordel kan medtænke i forbindelse med fremtidige fokusområder. Omfanget kan naturligvis skaleres op og ned, men følgende kan med fordel gives særlig opmærksomhed, hvis konstruktionen skal nå det fulde potentiale:

For det første er det en god ide at gennemtænke forandringsagenternes *kompetenceprofil* (forskellige fagligheder og erfaringer, fx både lærere og pædagoger), *rolle* (hvad forventer man af dem, fx mødeledelse, faglig ledelse, særlig viden/ekspertise) og *mandat* – både hver især og som gruppe. Gruppen skal sammensættes af de rigtige fagligheder, der skal forventningsafstemmes ift. deres rolle, og de skal have et klart mandat. Her har udviklingsarbejdet omkring SLF vist, at man på skolerne med fordel kan vælge nogle pædagogiske medarbejdere, som i forvejen udfylder vejledende eller koordinerende funktioner, og som derfor allerede har opbygget en vis status i medarbejdergruppen. Det kan også være relevant at tænke i at brede opgaverne ud, men at introducere helt nye arbejdsformer og stå i spidsen for en kulturændring er formentlig for stor en byrde at placere på nye medarbejdere, der ikke tidligere har haft en rolle ift. kollegaledelsen.

For det andet er det vigtigt, at der er ledelsesopbakning til gruppen – dette gøres tydeligt dels gennem tildeling af en resursemængde i form af timer, som er rimelig ift. opgaven, dels symbolsk ved, at lederne selv går forrest, deltager og er synlige. Derudover er det vigtigt, at ledelsen bakker op om forandringsagenterne og understøtter deres ansvar med ledelsesautoritet. Tæt samarbejde og tillid er i det hele taget vigtigt i alle led af styringskæden, for at konstruktionen kommer til at fungere.

## Der ligger en vigtig opgave i at prioritere, når man præsenterer skolerne for ny viden og nye værktøjer

Læringsdage eller andre "vidensdryp", hvor nye begreber og/eller værktøjer introduceres fra centralt hold, kan have stor værdi for udviklingen af den pædagogiske praksis. Det er der forskellige eksempler på fra evalueringen, hvor flere skoler har brugt fx mindset-begrebet eller relationskom-

petence direkte i det pædagogiske udviklingsarbejde. Men kurser, oplæg og læringsdage repræsenterer også forstyrrelser og bør derfor doseres med omhu. Læringsdage og lignende giver størst værdi, hvis flere fra samme skole er afsted sammen og kan være fælles om at bringe den nye viden i spil i hverdagen. Samtidig går der mange timer fra skolen, når ledelse, læringspartnere og ressourcepersoner skal afsted sammen.

Det kan derfor anbefales at prioritere skarpt med hensyn til både emner og deltagerkreds, når man samler skolernes lokale styregrupper, som man har gjort det på indsatsens læringsdage. Det er vigtigt, at man vælger emner, der har relevans, ift. hvor skolen/skolerne er lige nu, og ikke hvor forvaltningen ville ønske, at de var. Ligeledes bør deltagerkredsen vælges med omhu – måske er det ikke alle skoler, der skal sende deltagere til fælles læringsdage, måske skal nogle aktiviteter afholdes for en mindre kreds, eller måske skal nogle skoler have lov at lave deres helt egne vidensdryp om emner, der ligger dem på sinde.

For skolernes vedkommende er det vigtigt, at der afsættes tid efterfølgende til at få indarbejdet den nye viden via de distribuerede ledelseskæder. Det kan fx ske ved at sætte tid af på møder til at drøfte den nye viden i den lokale kontekst, eksperimentere med at bruge de nye begreber osv. Her peger evalueringens resultater på, at forummer som de pædagogiske udvalg er særligt godt egnet til at sætte gang i disse processer og få bredt den nye viden ud på hele skolen.

## Skolerne har brug for at blive mødt, dér hvor de er

I SLF-indsatsen har der været mulighed for meget store lokale variationer skolerne imellem, hvad angår deres lokale organisering omkring arbejdet med indsatsen, og dette har haft både fordele og ulemper. Fordelen har været, at man på nogle skoler har formået at organisere sig, så de nye elementer i indsatsen har kunnet bygge oven på forud eksisterende styrker lokalt. Ulempen har været, at det har gjort det nemmere for skolerne at ”gemme sig” lokalt, ligesom det generelt har lagt en rigtig stor del af ansvaret for arbejdet over på de lokale skoleledelser.

I det videre arbejde med at udvikle Børn og Unge og skolerne i Aarhus Kommune kan man derfor med fordel overveje at lægge større vægt på at identificere skolernes respektive udgangspunkter for at indoptage nye værktøjer, arbejdsformer og fokusområder, og på den bagrund tilrettelægge en mere differentieret tilgang til udviklingsarbejdet – både hvad angår mål, arbejdsformer og understøttelse af arbejdet fra forvaltningens side.

## SFO og pædagogerne er også en del af skolen

SFO’en og pædagogerne i det hele taget kan med fordel gives mere opmærksomhed og medtænkes mere systematisk i det videre udviklingsarbejde. Dette er sket meget ujævnt i det eksisterende projekt, og der er fund i evalueringen, der tyder på, at der er et uindfriet potentiale her, i og med at de samme pædagoger både møder eleverne i skolen og om eftermiddagen i SFO’en.

Det fremgår af evalueringen, at SLF-indsatsen har været meget rettet mod skolernes teamsamarbejde. I SFO’erne foregår teamsamarbejdet ikke nødvendigvis helt på samme måde, og det har betydet, at SFO-personalet generelt har haft sværere forudsætninger for at opnå udbytte af de forskellige delindsatser.

Der ligger derfor et potentiale i at lægge større vægt på at tænke skoledelen sammen med SFO-delen i det videre udviklingsarbejde i kommunen, således at man sikrer, at den pædagogiske udvikling bliver så bred og omfattende som muligt.

### Perspektiverende bemærkninger fra et skoleudviklingsperspektiv

Når skoler forsøger at realisere de ændringer og forbedringer, som ligger i en given skoleudviklingsindsats, er en af de mest udbredte udfordringer, at forudsætningerne for at skabe disse ændringer i praksis ikke er til stede. Det ved vi fra forskningen i skoleudvikling (se fx Dalin, 1994; Dufour & Marzano, 2015; Nielsen, 2022), som understreger, at skoleudvikling i høj grad handler om at skabe de rette forudsætninger. Det kan handle om forudsætninger angående skolens kultur. Det er nemlig fx ikke givet, at det, som giver mening rent politisk (eller videnskabeligt), også giver mening eller opleves som det mest "rigtige at gøre" i en specifik skolekultur. På en given skole vil det, der giver mening, altid hænge sammen med, hvordan den aktuelle virkelighed og hverdag ser ud koblet sammen med, hvad det er for erfaringer, man som skole har med sig. Hvad der udgør et problem her og nu, og hvad den oplagte løsning er, er derfor heller ikke noget, som er givet på forhånd. Det, som en forvaltning eller en skoleledelse oplever som relevant at udvikle på, vil dermed heller ikke nødvendigvis vække resonans hos lærerne som noget, der bør arbejdes på lige nu.

For at skabe de bedste forudsætninger for udviklingsarbejdet er det derfor helt centralt, at forvaltning og skoleledelser formulerer en konkret ambition. I en indsats som SLF betyder det, at man i stedet for at forsøge at favne det hele på én gang foretager en prioritering i de mange forskellige emner og værktøjer og så starter ét sted. Det kunne fx være ét konkret dialogværktøj, som man sætter sig for at implementere i skolens klasse-, årgangs- og fagteams. På den måde gøres arbejdet håndgribeligt og konkret for medarbejderne, hvilket både styrker forudsætningerne for, at arbejdet bærer frugt, gør det nemmere at opstille nogle klare kriterier for, hvornår man lykkes, og sidst men ikke mindst skaber de bedste muligheder for, at de forandringer, man skaber, bliver af varig karakter.

## Evalueringens datagrundlag og metode

Slutevalueringen bygger på spørgeskemaundersøgelser blandt elever i 5. og 8. klasse samt skoleledere og pædagogisk personale på de 48 skoler i Aarhus Kommune og 19 kvalitative interview med forskellige aktører på hhv. forvaltnings- og skoleniveau.

Spørgeskemaet til det pædagogiske personale blev udsendt elektronisk til i alt 3.578 respondenter, hvoraf 1.021 endte med at deltage i undersøgelsen. Det svarer til en svarprocent på 29,5 %. Tilsvarende blev spørgeskemaet til ansatte i ledelsen på skolerne besvaret af 120 respondenter ud af de 203, der fik mulighed for at deltage, hvilket giver en svarprocent på 57,7 %.

Dataindsamlingsperioden var april-maj 2024. Spørgeskemaundersøgelsen blandt elever blev gennemført i alle 5. og 8. klasser på kommunens skoler, i alt 236 klasser med tilsammen 5.234 elever, hvoraf 2.230 har besvaret, hvilket giver en svarprocent på 42,6 %.

De kvalitative interview er på forvaltningsniveauet foretaget som gruppeinterview med hhv. forvaltningsledelse og læringspartnere samt udvalgte chefer for Børn og Unge i Aarhus Kommune.

På skoleniveau er de kvalitative interview foretaget i forbindelse med besøg på fem udvalgte caseskoler i kommunen. Skolerne er udvalgt blandt kommunens 48 folkeskoler i samarbejde med Aarhus Kommune og A.P. Møller Fonden. På hver skole er der foretaget tre interview: et gruppeinterview med skoleledelsen, et gruppeinterview med de resursepersoner, der skal understøtte implementeringen af SLF på skolen, og et gruppeinterview med ca. fem pædagogiske medarbejdere (lærere og pædagoger). Interviewene har haft fokus på skoleledelsernes understøttelse af implementeringen, resursepersonernes understøttelse af medarbejdernes teamsamarbejde i læringsfællesskaber og de pædagogiske medarbejderes oplevelser af workshops, teammøder og indsatsernes virkning på deres pædagogiske praksis. Hvert interview varede én til halvanden time og blev gennemført på skolerne af konsulenter fra EVA. Interviewene blev optaget på lydfil, og efterfølgende er der blevet udarbejdet resuméer af hvert enkelt interview.

**Tabel 1.1**
**Evalueringens kvalitative datagrundlag**

| |
|---|
| Fem gruppeinterview med skoleledelser |
| Fem gruppeinterview med resursepersoner |
| Fem gruppeinterview med lærere og pædagoger |
| To gruppeinterview med læringspartnere, Aarhus Kommune |
| Ét gruppeinterview med forvaltningsledelsen, Aarhus Kommune |
| Ét gruppeinterview med B&U-chefer, Aarhus Kommune |

**Tabel 1.2**
**Evalueringens kvantitative datagrundlag**

| | Antal besvarelser | Svarprocent |
|---|---|---|
| Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogisk personale inkl. resursepersoner på kommunens 48 skoler | 1.021 | 29,5 % |
| Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere på kommunens 48 skoler | 120 | 57,7 % |
| Spørgeskemaundersøgelse blandt elever i 5. og 8. klasse på kommunens 45 skoler | 2.237 | 42,6 % |

## Projektgruppe

Slutevalueringen er gennemført af:

- Thomas Rørbeck Nørreby (chefkonsulent)
- Bella Markmann (chefkonsulent)
- Mette Marie Egebjerg Larsen (konsulent)
- Niels Christian Høgsgaard Andersen (konsulent)

- Alberte Rose Laursen (juniorkonsulent).

## Læsevejledning

Rapporten indeholder ud over dette resumé fire kapitler, som samlet set præsenterer evalueringens væsentlige fund og perspektiver. Første kapitel beskriver arbejdet med de forskellige delindsatser. Dernæst præsenteres i kapitel 3 resultaterne for *eleverne* samt *de pædagogiske medarbejdere* med et særligt fokus på udviklinger i og gennem teamsamarbejdet. Dernæst følger et kapitel om *skoleledernes* arbejde med indsatsen, mens det sidste evalueringskapitel omhandler de organisatoriske og kontekstuelle forhold omkring arbejdet med at implementere og forankre de forskellige delindsatser.

# 2 Arbejdet med delindsatserne

Et af evalueringens hovedformål var at undersøge, hvorvidt de forskellige aktiviteter i den samlede indsats er blevet gennemført som planlagt. I dette første kapitel ser vi derfor nærmere på det centrale forum for dette arbejde, nemlig skolernes teamsamarbejde. Her er der i løbet af indsatsen blevet arbejdet med nogle delindsatser, hvis formål har været at understøtte udviklingen af de stærkere læringsfællesskaber. Særligt fire delindsatser træder frem i evalueringen som centrale, og disse er:

- Arbejdet med mødestruktur
- Arbejdet med dialogværktøjer
- Arbejdet med data
- Arbejdet med observationer.

Alle fire delindsatser er blevet introduceret for skolerne på læringsdage afviklet i kommunalt regi med deltagelse af skoleledelserne på de forskellige skoler sammen med deres udvalgte SLF-ressourcepersoner samt de såkaldte læringspartnere (se kapitel 5, afsnit 5.3 for beskrivelse af denne funktion). Efter introduktionen har det været op til de enkelte skoler at implementere delindsatserne i samarbejde med deres lokale læringspartner. Fælles for delindsatserne er, at de indeholder værktøjer, som først og fremmest er tiltænkt en rolle i skolernes teamsamarbejde.

## 2.1 Hovedresultater

Hvad angår skolernes arbejde med de fire delindsatser, viser evalueringen følgende resultater:

- Arbejdet med mødestruktur er blevet forankret i skolernes teamsamarbejde.
- Arbejdet med dialogværktøjer er blevet afprøvet, men ikke forankret.
- Arbejdet med data er blevet forankret i skolernes teamsamarbejde samt den generelle pædagogiske praksis.
- Der arbejdes stadig i dag med observationer og feedback, men arbejdet er ikke systematisk.

Resultaterne udfoldes i det følgende.

## 2.2 Arbejdet med mødestruktur

Evalueringen viser, at der på alle skoler er blevet arbejdet med mødestruktur på teammøderne. I overensstemmelse med programteorien for indsatsen er dette blevet gjort med primært ét formål for øje, nemlig at sikre et fagligt fokus på møderne ved at undgå, at snakken driver over i koordinering af praktiske gøremål eller andre drøftelser af mere driftsmæssig karakter.

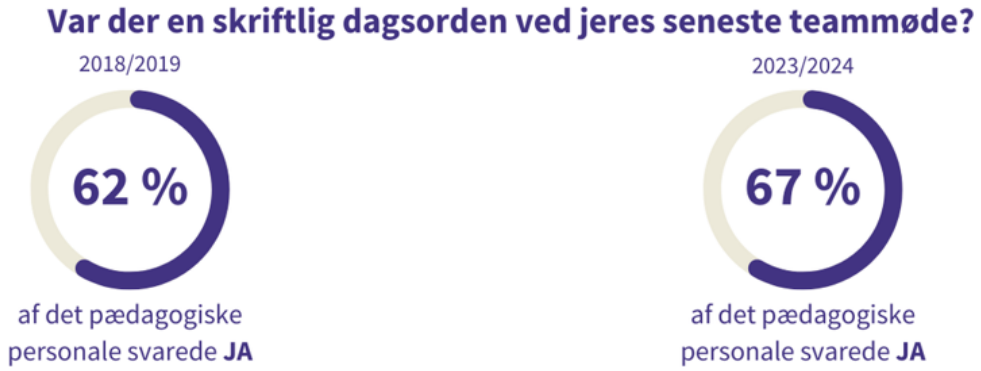
Mens der samlet set kan tales om et nogenlunde fælles formål, er der, hvad angår selve arbejdet med mødestruktur, større variation fra skole til skole. På tværs af skolerne ser vi dog, at:

- De fleste teammøder i dag tager afsæt i en dagsorden
- Arbejdet med at sikre struktur på møderne de fleste steder er en fælles opgave i teamet
- Strukturen med en udefrakommende mødeleder kan være svær at få til at fungere i praksis.

Disse pointer angående arbejdet med mødestruktur udfoldes nedenfor.

### 2.2.1 De fleste teammøder tager i dag afsæt i en dagsorden

Evalueringens kvantitative datamateriale viser, at en stor del af skolerne i dag afholder teammøder med afsæt i en dagsorden. 67 % af det pædagogiske personale svarer i endlinemålingen ja til, at der var en skriftlig dagsorden ved deres seneste teammøde mod 62 % i baselinemålingen. Andelen af møder, der foregår med udgangspunkt i en dagsorden, er således fastholdt eller måske steget en smule (Appendiks B: tabel B.1 og B.2).



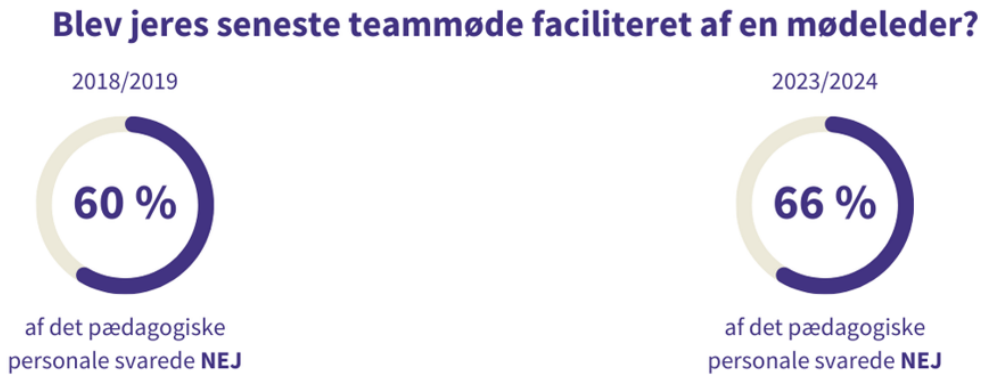

Dette understøttes af det kvalitative datamateriale. Her peger flere af de pædagogiske medarbejdere, vi har talt med, på, at der i deres teamarbejde er sket en udvikling i deres brug af dagsordener på teammøderne. Flere fortæller, at dagsordenen på deres teammøder i dag i højere grad følges og håndhæves, end hvad tilfældet var før indsatsen. Forklaringen lyder blandt andet, at delindsatsen har været med til at skærpe opmærksomheden på dagsordenens betydning for et konstruktivt teammøde. Det har samtidig gjort det mere legitimt på møderne at minde sine kollegaer om, at der er en dagsorden, der skal følges.

> På vores teammøder er der kommet en meget, meget fast struktur, som er megafin. Det har vi fuldstændig implementeret. Når vi mødes, så har vi sådan en dynamisk dagsorden, der kører, så man kan se: "Hvad snakkede vi om sidste gang, hvad skal vi snakke om i dag", så man ikke helt på samme måde som i gamle dage forfalder til at sidde og snakke om Peter, som igen har kravlet på væggene. Men at man har sin dagsorden, og så følger man den og er meget skarpe på, at vi ikke skal falde i og sidde og snakke om noget, der ikke er konstruktivt.
>
> PÆDAGOGISK MEDARBEJDER

Citatet her indikerer, at arbejdet med mødestruktur har været med til at kvalificere teamsamarbejdet gennem en højere grad af styring og systematik. Styringen er med til at sikre, at tiden på møderne bliver brugt på det, man som team er blevet enige om, at den skal bruges til, og systematikken sikrer, at der bliver fulgt op fra møde til møde på de ting, der blev talt om sidst.

### 2.2.2 Arbejdet med at sikre struktur på møderne er de fleste steder en fælles opgave i teamet

I begyndelsen af projektet var det på nogle få skoler en prioritering at lade deres SLF-ressourcepersoner indgå som mødeledere på teammøderne. Ressourcepersonerne fortæller, at en vigtig del af deres opgave bestod i at indarbejde en særlig mødestruktur. På den måde fik ressourcepersonerne en meget aktiv rolle i implementeringen af denne delindsats. At det i dag stadig kun er få skoler, som prioriterer at have en mødeleder på teammøderne, vidner den kvantitative data om. 66 % af de pædagogiske medarbejdere i endlinemålingen svarer således nej på spørgsmålet om, hvorvidt deres seneste teammøde blev faciliteret af en mødeleder. I baselinemålingen var tallet 60 % (Appendiks B: tabel B.3 og B.4).




Modellen med en mødeleder for enden af bordet er altså ikke blevet en fast og integreret del af den måde, man strukturerer sine teammøder på. Det betyder dog ikke, at der på teammøderne rundt omkring i dag ikke arbejdes systematisk med at sikre, at dagsordenen bliver fulgt. Det gør der i udbredt grad men bare på andre måder. Fx fremgår det af det kvalitative datamateriale, at flere skoler i dag arbejder med en model, hvor mødelederfunktionen praktiseres som et fælles anliggende, hvor alle i teamet fx har et ansvar for at følge og nå igennem dagsordenen.

### 2.2.3 Strukturen med en udefrakommende mødeleder kan være svær at få til at fungere i praksis

Hvad angår resursepersonernes deltagelse på teammøderne, viser evalueringens kvalitative datamateriale, at det med at få en mødeleder ind, som ikke normalt er den del af teamet, har skabt udfordringer flere steder. Flere af de resursepersoner, som har prøvet at indtage rollen som den udefrakommende mødeleder, giver således udtryk for at være blevet mødt med en skepsis eller en modstand fra enten hele teamet eller dele af det. Nogle steder kom modstanden til udtryk mere indirekte gennem kropssprog og stemning, men vi hører også om at blive mødt med bemærkninger som: "Åh nej, nu er der noget nyt, vi skal" eller "Åh, nu kommer [resursepersonens navn] – hvad er nu det med SLF!?".

Ud over at sådanne oplevelser skaber usikkerhed hos resursepersonerne, er det med til at understrege, at man ikke alle steder er lykkedes med at skabe den autoritet omkring rollen som SLF-resurseperson, som den kræver for at fungere i praksis. Uden den autoritet er det svært at komme ind på et team og agere mødeleder.

På baggrund af det samlede datamateriale vurderer vi, at arbejdet med mødestruktur generelt set kan betegnes som forankret i skolernes teamsamarbejde i dag. Der arbejdes ikke med det på samme måde i alle teams, og det er ikke blevet en udbredt praksis, at møderne faciliteres af en mødeleder. Der arbejdes dog generelt med et systematisk fokus på, hvordan mødestruktur på teammøderne kan være med til at kvalificere de faglige drøftelser, og på de fleste skoler betragtes det som en fælles opgave i de enkelte teams.

## 2.3 Arbejdet med dialogværktøjer

Arbejdet med dialogværktøjer er foregået sporadisk. Både det kvantitative og kvalitative datamateriale indikerer, at det generelt set ikke er lykkedes skolerne at forankre værktøjerne som en fast del af teamsamarbejdet. Dette underbygges af besvarelserne i endlinemålingen, hvor 91 % af det pædagogiske personale svarer nej til, at de anvendte dialogværktøjerne på deres seneste teammøde (Appendiks B: tabel B.5).

I interviewene med skolerne hører vi forskellige forklaringer på, hvorfor arbejdet med denne delindsats ikke er nået videre end det helt tidlige implementeringsstadie, hvor det har handlet om at prøve det af. Her træder særligt tre pointer frem:

- Det er ikke værktøjerne i sig selv, der har spændt ben for implementeringen.
- Uden solid rammesætning og stram styring kommer dialogværktøjerne ikke til deres ret.
- På nogle skoler har dialogværktøjerne været med til at kvalificere teamsamarbejdet.

Disse pointer, som altså primært stammer fra det kvalitative datamateriale, udfoldes i det følgende.

### 2.3.1 Det er ikke værktøjerne i sig selv, der har spændt ben for implementeringen

I det kvalitative datamateriale findes forklaringer på, hvorfor dialogværktøjerne ikke er blevet forankret i teamsamarbejdet rundt omkring. Ifølge både pædagogiske medarbejdere og ledere er det ikke, fordi skolerne har haft svært ved at se, hvad dialogværktøjerne i teorien kan bidrage med. I interviewene gives der således blandt de pædagogiske medarbejdere udtryk for, at dialogværktøjerne har værdi ift. at få fordelt taletiden på teammøderne mere ligeligt, og at dette er et udbredt behov hos mange teams.

På baggrund af udsagn som disse kan den manglende forankring altså ikke forklares med, at skolerne oplever, at værktøjerne rent teoretisk ikke kan det, de skal. I stedet peger evalueringen på, at de har været svære at få til at fungere i praksis, og at dette særligt hænger sammen med, at der mange steder har manglet en mødeleder. For at fungere i praksis kræver dialogværktøjerne nemlig både en solid rammesætning og en stram styring, og derfor har det måske været sværere for mange teams at se værktøjernes bidrag for sig sammenlignet med fx arbejdet med mødestruktur.

### 2.3.2 Uden solid rammesætning og stram styring kommer dialogværktøjerne ikke til deres ret

At rammesætning og stram styring er nødvendigt, for at dialogværktøjerne kommer til deres ret, er noget, skolerne har erfaret. Uden disse elementer kommer værktøjerne hurtigt til at fremstå både kunstige og instrumentelle, og mange steder har det haft betydning for de pædagogiske medarbejderes tilgang til arbejdet med netop denne delindsats.

Flere pædagogiske medarbejdere på tværs af skolerne fortæller i interview, at de har siddet på teammøder, hvor dialogværktøjerne – i stedet for at kvalificere den faglige dialog – har fået selve situationen omkring teammødet til at fremstå kunstig. Det har givet dem en følelse af, at arbejdet med værktøjerne har været nytteløst og i værste fald spild af dyrebar teamtid. En medarbejder formulerer det således:

> ”Det skal ikke bare være noget, vi leger. Hvis vi ikke kan bruge det i hverdagen, så bliver det sådan lidt: ”Hvorfor gør vi det så?”.
>
> PÆDAGOGISK MEDARBEJDER

Citatet her er altså sigende for en generel tendens til en oplevelse af, at dialogværktøjerne ikke har haft den tiltænkte effekt på den faglige dialog. Derfor er de mange steder blevet kasseret hurtigt igen, fordi tiden på teammøderne, som der også nævnes i citatet her, betragtes som alt for vigtig til at blive brugt på noget, der ikke bidrager.

Flere pædagogiske medarbejdere efterlyser selv en klar rammesætning og styring af dialogværktøjerne på deres teammøder og har altså en generel opfattelse af, at dialogværktøjerne besidder et potentiale, som desværre bare ikke er blevet forløst. Forklaringen på dette lyder, at arbejdet ikke er blevet fulgt ordentligt op på sigt. Vi hører fx fra et team, som i begyndelsen havde en SLF-resurseperson med på deres møder, hvis opgave var at instruere og komme med en vejledning til dialogværktøjerne og samtidig sikre opfølgning og gentagen brug af dem. I dag mangler denne styring, og det betyder, at dialogværktøjerne ikke indgår som et kontinuerligt og konstruktivt bidrag til deres teammøder. De pædagogiske medarbejdere peger på, at denne opgave med at sikre brug og opfølgning på arbejdet med redskaberne ligger hos ledelsen.

### 2.3.3 På nogle skoler har dialogværktøjerne været med til at kvalificere teamsamarbejdet

Selvom evalueringen samlet set peger på, at dialogværktøjerne ikke er blevet generelt forankret i teamsamarbejdet, ser vi i det kvalitative datamateriale nogle konkrete eksempler på, hvordan enkelte dialogværktøjer har været med til at kvalificere den generelle pædagogiske praksis.

På en skole har Kolbs læringscirkel fx bidraget til arbejdet med at undersøge og bearbejde data som en del af en større indsats angående elevers fravær. Selvom cirklen i denne sammenhæng også blev kørt, hvad de pædagogiske medarbejdere betegner som "stift", førte brugen af den til nogle konkrete handlingsplaner. På andre skoler har de arbejdet med begrebet "tavs refleksion", og det har ifølge de pædagogiske medarbejdere bidraget til at demokratisere deres møder, således at alle i dag kommer til orde og bliver hørt. Tavs refleksion har desuden medført en opmærksomhed på at skabe et såkaldt refleksivt rum på teammøderne, hvor det at være lyttende og lærende er i centrum for teamets drøftelser, frem for – som det pædagogiske personale beskriver det – at være i konstant "løsnings- og driftsmode".

> "Tavs refleksion er måske ikke alles favorit, men det er bare vejen derhen.

> "Jeg synes også, det er lækkert, at alle siger noget nu, og det er jo det, man opnår med tavs refleksion – man hører flere synspunkter og meninger, og det tror jeg ikke, vi gjorde altid før.

PÆDAGOGISKE MEDARBEJDERE FRA SAMME SKOLE

På baggrund af det samlede datamateriale vurderer vi, at der ikke er sket nogen vedvarende forandring angående anvendelsen af dialogværktøjer. I dag er det således de absolut færreste teams, som stadig arbejder systematisk med det. Vi kan samtidig konkludere, at den manglende forankring mest af alt relaterer sig til, at skolerne har haft svært ved at få værktøjerne til at fungere i praksis.

## 2.4 Arbejdet med data

Af de fire centrale delindsatser fremstår arbejdet med data i dag som den absolut mest udbredte. I 2024 synes arbejdet med data således at være en integreret del af den måde, langt de fleste skoler i Aarhus Kommune arbejder på. Det fremgår både af evalueringens kvalitative og kvantitative datamateriale.

Samlet set viser evalueringen følgende resultater angående skolernes arbejde med data:

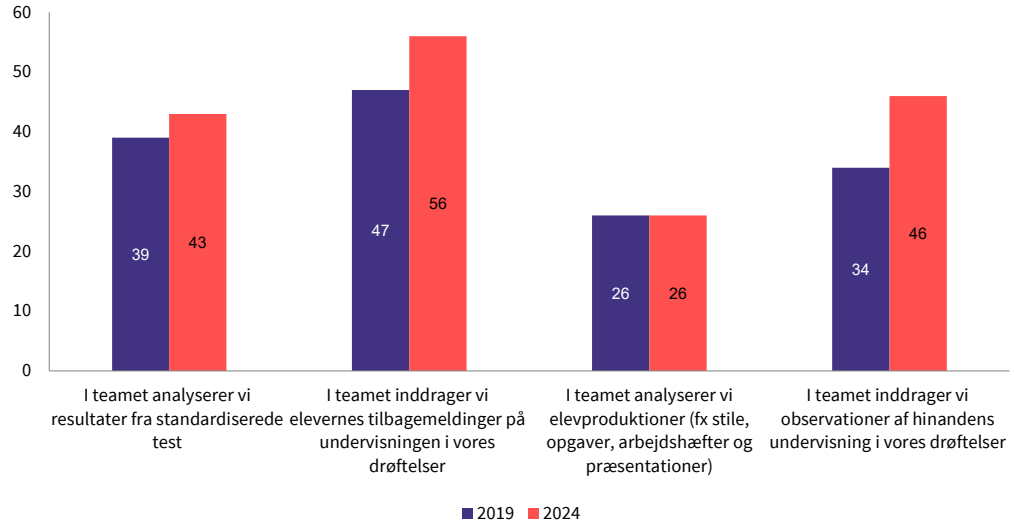
- I dag bliver data i højere grad brugt som udgangspunkt for fælles drøftelser på teammøderne.
- De indsatser, der sættes i gang lokalt på skolen eller i klasserne, bygger i dag oftere på lokale data, man selv har indsamlet.
- Brugen af data er med til at kvalificere skole-hjem-samarbejdet.

Disse pointer udfoldes i det følgende.

### 2.4.1 I dag bliver data i højere grad brugt som et udgangspunkt for fælles drøftelser på teammøderne

Fra skoleledelserne hører vi, at medarbejderne er blevet gode til at bruge data på flere forskellige måder i deres fælles opgaveløsning. Den fortælling går igen hos de pædagogiske medarbejdere, som giver udtryk for, at data i dag indgår som en fast del af dagsordenen på deres teammøder. Dette understøttes af det kvantitative datamateriale, hvilket illustreres nedenfor i figur 4.2, som viser udviklingen i teamets brug af forskellige typer af information fra og om eleverne fra 2019 til 2024. Figuren angiver procentdelen, der har svaret ”I høj grad” eller ”I nogen grad” til de forskellige udsagn.

**Figur 2.1**
**I hvilken grad gælder følgende udsagn om teamets brug af forskellige typer af information fra og om eleverne i dette skoleår?**




Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2019 (n = 1115) og april-maj 2024 (n = 993).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ansatte, der har deltaget i et teammøde.
Note: Figuren angiver procentdelen, der har svaret "I høj grad" eller "I nogen grad".
Note: En chi2-test viser for følgende spørgsmål, at der er signifikant forskel på fordelingen i de to grupper (p-værdi = 0,00): I teamet analysere vi resultater fra standardiserede test, i teamet inddrager vi elevernes tilbagemeldinger på undervisningen i vores drøftelser og i teamet inddrager vi observationer af hinandens undervisning i vores drøftelser.
Note: En chi2-test viser for følgende spørgsmål, at der ikke er signifikant forskel på fordelingen i de to grupper (p-værdi = 0,794): I teamet analysere vi elevproduktioner (fx stile, opgaver, arbejdshæfter og præsentationer).

Figuren viser, at der i dag oftere bliver analyseret resultater fra standardiserede tests i de forskellige teams, end hvad tilfældet var inden indsatsen. Derudover bliver der også i højere grad inddraget tilbagemeldinger fra elever i drøftelsen af undervisning, og der bliver i højere grad inddraget observationer af hinandens undervisning i drøftelserne. Selvom vi ikke ser en udvikling i analyser af elevproduktioner, tyder resultaterne fra både det kvantitative og det kvalitative datamateriale således på, at indsatsen har fået kommunens skoler til at arbejde mere dataorienteret.

### 2.4.2 De indsatser, skolerne sætter i gang, bygger i dag oftere på lokale data, man selv har indsamlet

Det større fokus på arbejdet med data ude på skolerne betyder også, at initiativer og indsatser, som sættes i gang lokalt på skolerne, i SFO'en eller i klasselokalerne, i dag oftere baserer sig på data. Som eksempel hører vi fra en SFO-medarbejder, der fortæller, at man på skolens SFO har indsamlet data på børnenes oplevelser af de aktiviteter, SFO'en udbyder, og brugt disse data til at skabe et udbud, der hænger bedre sammen med børnegruppens ønsker og behov. Et andet eksempel er en skole, der som en del af en større indsats angående elevernes fravær har indsamlet data via spørgeskemaer med henblik på at afsøge muligheder for at nedbringe elevfravær på skolen. Et tredje eksempel finder vi på en skole, hvor data er blevet brugt systematisk i en indsats om-

kring skole-hjem-samtaler med det formål at få eleverne til at føle sig mere inddraget og hørt. Endelig hører vi også om eksempler på skoler, hvor data bruges til at forbedre nogle af de ting, man i forvejen gør. Det kan fx være i forbindelse med større skolearrangementer, hvor man indsamler data på forældrenes oplevelser af arrangementet og så bruger de data til at kvalificere næste års afvikling.

I forbindelse med alle eksemplerne fra praksis fortæller både pædagogiske medarbejdere og ledelsesrepræsentanter om de udbytter, de ser arbejdet med data have i både teamsamarbejdet og den generelle pædagogiske praksis på skolerne. For dem er udbyttet nemt at få øje på, hvilket dermed fremstår som en oplagt forklaring på, hvorfor arbejdet i dag er så udbredt.

### 2.4.3 Brugen af data er med til at kvalificere skole-hjem-samarbejdet

Når de pædagogiske medarbejdere bliver spurgt om, hvad arbejdet med data betyder for deres pædagogiske arbejde, er der flere, som fremhæver skole-hjem-samarbejdet som et af de områder, hvor data har gjort en væsentlig forskel. Her fremhæves data som katalysator for en udvikling, hvor man har bevæget sig væk fra "synsninger" og hen mod noget mere substantielt:

> "I stedet for at vi sidder med en masse synsninger, så starter vi med at se, hvad er der af data, og så går vi ud fra det, og så når vi frem. Og det er vi også begyndt på, når vi har behovssamtaler med forældrene. Så skriver vi op: Hvad ser forældrene, hvad ser vi – hvor det er konkrete ting og ikke bare er noget, vi synes. Og ud fra det når vi frem til noget.
>
> PÆDAGOGISK MEDARBEJDER

Vi hører således fra flere lærere, som har oplevet, at de emner, der før i tiden blev taget op i dialogen med forældrene på forældremødet, ofte var baseret på enkeltstående oplevelser eller indtryk, man som lærer havde haft op til mødet. I dag oplever de selvsamme lærere, at det har ændret sig i kraft af deres skoles systematiske arbejde med data. Ifølge lærerne har det været med til at kvalificere dialogen, fordi den nu baseres på noget objektivt målbart frem for noget, der til tider kunne have karakter af en mavefornemmelse. Det betyder samtidig, at man som lærer er blevet mere tryg ved at tage ting op, fordi man med rette kan føle, at man står på et mere substantielt grundlag, når man har sine data i ryggen.

Som både de kvantitative og kvalitative data vidner om, er arbejdet med data i dag blevet en naturlig del af skolernes pædagogiske praksis, som bruges til at kvalificere fx arbejdet med årshjulet, elevernes trivsel, undervisningen og samarbejdet med forældrene. Der er således ingen tvivl om, at arbejdet med data kan betegnes som forankret bredt set og altså som noget, der har skabt vedvarende forandring på kommunens skoler.

## 2.5 Arbejdet med observation og feedback

Som den fjerde og sidste delindsats ser vi i dette afsnit nærmere på, hvordan skolerne har arbejdet med observation og feedback. Delindsatsen består af to elementer, og evalueringens resultater peger på, at arbejdet med henholdsvis observation og feedback ikke har fordelt sig ligeligt rundt omkring på skolerne.

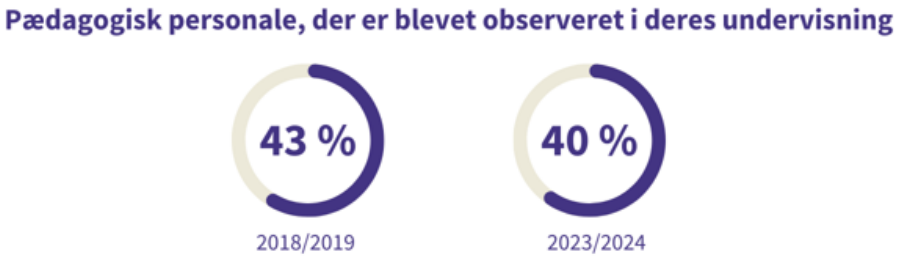
Samlet set peger evalueringen på følgende:

- Observationer er ikke blevet en fast del af den pædagogiske praksis.
- I dag følges observationer i højere grad op med feedback.
- Et godt observationsforløb bygger på tryghed og klare aftaler.
- Flere oplever, at observationsforløbene har medvirket til at gøre undervisningen til et mere fælles anliggende.

Disse pointer angående arbejdet med observation og feedback udfoldes i det følgende.

### 2.5.1 Observationer er ikke blevet en fast del af den pædagogiske praksis

I evalueringens kvantitative datamateriale spores ikke en udvikling i arbejdet med observation fra tiden før indsatsen til nu. Resultaterne fra baselinemålingen viser, at det er under halvdelen af det pædagogiske personale (43%), der er blevet observereret i deres undervisning i dette skoleår (2018/2019). Vi ser lignende resultater i endlinemålingen, hvor 40 % af det pædagogiske personale er blevet observeret. Dvs. andelen, der er blevet observeret, er konstant eller måske endda faldet en smule (Appendiks B: tabel B.6 og B.7).




I både endline- og baselinemålingen angiver den del af det pædagogiske personale, der har fået undervisning observeret, også, hvor ofte observationerne har fundet sted. Her er det 61 % og 60 %, der er blevet observeret mindre end én gang i kvartalet. Dertil vurderer det pædagogiske personale i endlinemålingen, hvorvidt observationen var en del af et længere forløb, eller om det kun foregik en enkelt gang. Til det svarer 59 %, at observationen foregik én gang (Appendiks B: tabel B.8-B.10).

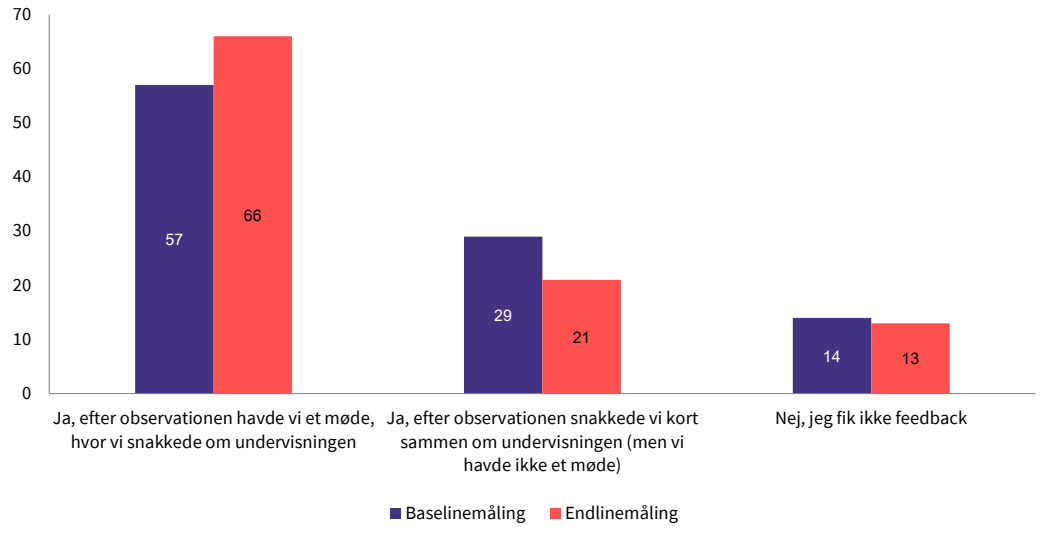
Stort set alle de skoler, vi har talt med i forbindelse med evalueringen, giver udtryk for, at de på et tidspunkt i løbet af indsatsen har arbejdet med observationer, og ud fra det kvalitative datamateriale kan vi se, at det er blevet gjort på forskellige måder.

Variationen ift. arbejdet med observationer relaterer sig især til spørgsmålet omkring, hvem der observerer hvem. Vi hører således om skoler, hvor pædagogiske medarbejdere fra det samme team på skift har observeret hinanden, men vi hører også om observationsforløb, hvor man som lærer er blevet observeret af en kollega på skolen (som fx en vejleder), man i udgangspunktet ikke kender så godt. Desuden hører vi om observationsforløb, hvor ledere har observeret medarbejdere, og endelig hører vi også om observationsforløb udført i SFO'en. Særligt i forbindelse med observationsforløb udført af ledere vidner det kvantitative datamateriale om, at der er sket en udvikling. Både i baseline- og endlinemålingen er det pædagogiske personale blevet bedt om at tænke tilbage på sidste gang, de blev observeret i deres undervisning. I baselinemålingen viser resultaterne, at 46 % blev observeret af en lærer/pædagog, mens 25 % blev observeret af en fra skolens ledelse. I endlinemålingen var det derimod 28 %, der blev observeret af en lærer/pædagog, mens 38 % blev observeret af en fra skolens ledelse (Appendiks B: tabel B.11 og B.12). Disse resultater vidner om, at det i 2019 primært var andre lærere/pædagoger, som foretog observationerne, mens det i 2024 i højere grad er ledelsen, som gør det.

### 2.5.2 I dag følges observationer i højere grad op med feedback

Selvom det ikke foregår systematisk, arbejdes der i dag stadig med observationer, og resultaterne fra spørgeskemaundersøgelserne peger på, at observationerne i dag i højere grad følges op af feedback, som der sættes mødetid af til at give. Figur 4.3 viser udviklingen i feedback fra baselinemålingen til endlinemålingen.

**Figur 2.2**
**Udviklingen i feedback fra baseline- til endlinemåling**
I hvilken grad gør følgende udsagn om feedbacken sig gældende?




Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2019 (n = 414) og april-maj 2024 (n = 405).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til de ansatte, der er blevet observeret i deres undervisning i dette skoleår (2018/2019 for baselinemålingen og 2023/2024 for endlinemålingen)
Note: En chi2-test viser, at der er signifikant forskel på fordelingen i de to grupper (p-værdi = 0,00)

Som det fremgår af figuren, angiver 66 % af det pædagogiske personale i endlinemålingen, at de havde et møde efter observationen, hvor undervisningen blev diskuteret. I baselinemålingen var det 57 %. Af figuren fremgår det også, at der ikke er sket en udvikling i procentdelen, der slet ikke modtager feedback.

I spørgeskemaundersøgelserne forholder det pædagogiske personale sig også til, hvorvidt de fandt feedbacken relevant for dem som undervisere. Resultaterne viser, at der er sket et fald i andelen, der finder feedbacken relevant siden indsatsens start. I endlinemålingen vurderer 76 % i høj eller nogen grad, at feedbacken var relevant for dem som underviser, mens 53 % vurderer, at de har udviklet deres undervisning på baggrund af feedbacken. I baselinemålingen var det 85 %, der fandt feedbacken relevant, mens 61 % vurderede, at de havde udviklet undervisningen på baggrund af feedbacken (Appendiks B: tabel B.13 og B.14). Trods dette fald siden indsatsens start er det værd at bemærke, at resultaterne fra endlinemålingen stadig peger på, at hovedparten af det pædagogiske personale finder feedbacken relevant.

### 2.5.3 Et godt observationsforløb bygger på tryghed og klare aftaler

Når de pædagogiske medarbejdere fortæller om deres oplevelser med observationsforløb, er der særligt én ting, der står frem, og det er, hvor vigtigt det er for dem, at de bliver observeret af en, som de er trygge ved. For mange er det en sårbar øvelse at lade sig observere, og derfor er det vigtigt for dem, at den, som gør det, er en, som de stoler på og kan tale om svære ting med.

Af samme grund er det langt fra alle, som har kunnet se fidusen i observationsforløbene, hvor det har været ledere, som har observeret. Flere fortæller, at de ikke har følt sig trygge i den proces – hverken under selve observationerne eller efterfølgende, når der skulle evalueres.

> Nogle gange kan arbejdet jo også være meget personligt, og hvis man skal ind i sådant arbejde, som er meget personligt, og man skal begynde at snakke om mine fejl, så er det måske også vigtigt, at jeg frivilligt går ind i det og siger, at det her er faktisk noget, jeg vil. Det at blive tvunget ind i at skulle lade sig observere kan være ret svært. Det er ikke sikkert, jeg har lyst til det.
>
> PÆDAGOGISK MEDARBEJDER

Generelt set hører vi om mange, for hvem det har været en udfordring at tale om, hvad der ikke fungerer i undervisningen. Det forklares med, at mange betragter deres undervisning som en personlig ting. Derfor kan et kritisk blik på ens undervisning godt føles som et kritisk blik på den, man er. For mange bliver udfordringen kun større, når det er en leder, der står for observation og feedback.

En sådan privat tilgang til undervisningen flugter ikke just med selve værdigrundlaget for SLF-indsatsen. Derfor har flere skoler arbejdet aktivt med at imødekomme problemstillingen. Det er blandt andet blevet gjort ved at lave nogle kontrakter inden observationsforløbene, hvor der blev aftalt et fokus for observationerne:

> Ledelsen gjorde meget ud af, at kontrakten skulle være klar, inden de gik ind i lokalet. Så jeg måtte vælge, hvad min leder skulle kigge på. Og så var det dét, vi kommenterede på – og ikke alt muligt andet.
>
> PÆDAGOGISK MEDARBEJDER

De steder, hvor man har arbejdet på at lave klare aftaler – fx i form af en kontrakt forud for observationerne – har medarbejdernes oplevelse været, at det har gjort det mere overskueligt og mindre sårbart at deltage i forløbet og lade sig observere. De klare aftaler har været med til at skabe den tryghed, som er så vigtig for et godt observationsforløb – også i konstellationer, hvor det er ledelsen, som har foretaget observationerne.

### 2.5.4 Flere oplever, at observationsforløbene har medvirket til at gøre undervisningen til et mere fælles anliggende

Selvom arbejdet med observationsforløbene både har manglet systematik, har varieret i kvaliteten og ikke rigtig er blevet forankret på nogle skoler, vidner det kvalitative datamateriale om, at forløbene har ført positive ændringer med sig. På flere skoler oplever de pædagogiske medarbejdere, at forløbene har medvirket til, at man har bevæget sig væk fra at betragte eget undervisningsrum som noget privat, således at det i stedet nu er et sted, hvor det er naturligt at holde dørene åbne for hinanden. Det betyder, at undervisningen i dag mange steder betragtes som et mere fælles anliggende, som man i sit team er fælles om at udvikle på.

I interviewene med skolerne peges der også på en anden positiv ændring, nemlig at observationsforløbene med ledelsen har bragt ledelsen tættere på undervisningen. Det er også noget, skoleledelserne selv peger på som en gevinst ved deres observationsforløb. For mange ledelsers vedkommende har det også været formålet med observationerne, at man opnåede en bedre føling med, hvad der foregår ude i de forskellige klasserum.

Samlet set peger evalueringens data på, at arbejdet med observation og feedback er blevet afprøvet på skolerne uden rigtig at blive forankret bredt set på de forskellige skoler. Det kvalitative datamateriale peger på, at den primære årsag er tid og resurser. Det er således ikke, fordi man som pædagogisk medarbejder har haft svært ved at sige, hvad observationerne og feedbacken skulle bidrage med. I stedet skyldes det, at det har vist sig for svært for mange at få det prioriteret i en allerede travl pædagogisk hverdag. Det betyder også, at der stadig arbejdes med observationsforløb i ny og næ rundt omkring. Det foregår bare ikke systematisk og kan derfor ikke siges for alvor at have skabt varig forandring.

# 3 Udviklingen blandt elever og pædagogisk personale

En del af formålet med slutevalueringen har været at undersøge, om der kunne spores en udvikling blandt henholdsvis elever og det pædagogiske personale i løbet af arbejdet med indsatsen. I dette kapitel ser vi nærmere på, hvad evalueringens resultater siger om denne udvikling. For elevernes vedkommende kigger vi på, om der er sket en udvikling, hvad angår deres læring og trivsel, mens vi hos de pædagogiske medarbejdere fokuserer på, om der er sket en udvikling i og gennem deres teamsamarbejde.

## 3.1 Hovedresultater

Hovedresultaterne angående elevernes læring og trivsel kan opsummeres i følgende tre punkter:

- Eleverne vurderer, at de klarer sig godt fagligt og lærer meget i skolen.
- Eleverne vurderer, at de er glade for at komme i skole og glade for deres klasser.
- Der ses et lille fald i elevernes vurdering af egen trivsel og læring fra baseline- til endlinemåling, men faldet kan ikke tolkes som en virkning af SLF.

Hvad angår teamsamarbejdet og det pædagogiske personales udvikling, kan hovedresultaterne sammenfattes i følgende fire overskrifter:

- Det pædagogiske personale er generelt tilfredse med samarbejdet i deres teams.
- Det pædagogiske personale er trygge ved at dele deres undervisningspraksis med hinanden.
- Det pædagogiske personale anser problemstillinger relateret til undervisningen som et fælles anliggende.
- Det pædagogiske personale opfatter dialoger i teamsamarbejdet som en positiv faktor for udviklingen af undervisningen.

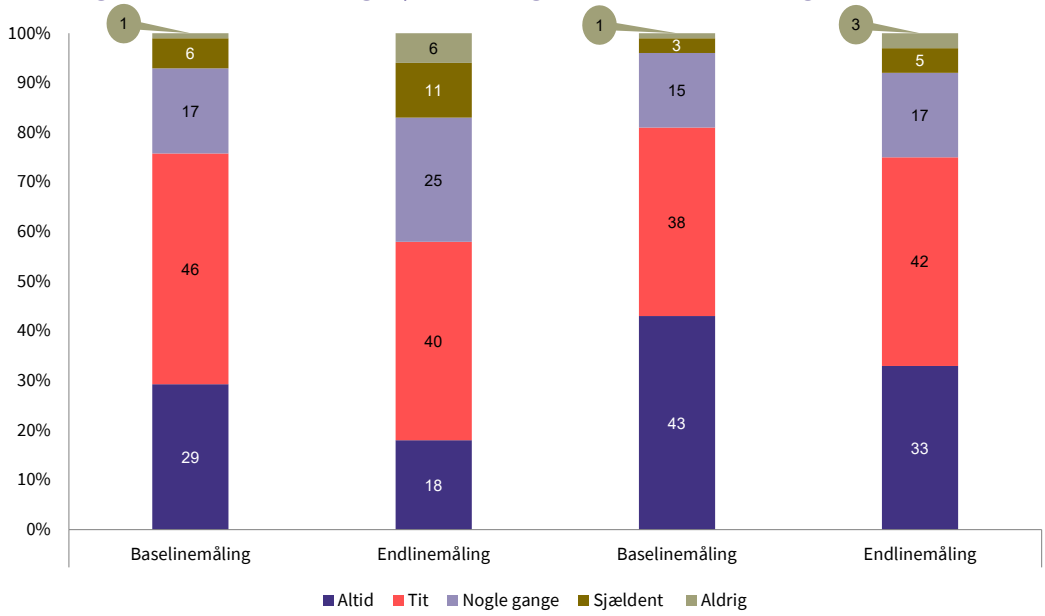
Resultaterne udfoldes i de følgende afsnit.

## 3.2 Elevernes læring og trivsel

Resultaterne fra endlinemålingen blandt eleverne i 5. og 8. klasse på kommunens skoler viser helt overordnet, at størstedelen af de adspurgte elever trives og klarer sig godt fagligt i skolen. Når vi dernæst sammenligner resultaterne med baselinemålingen, tegnes der et billede af, at der generelt har været et lille fald i elevernes læring og trivsel fra indsatsens start og frem til endlinemålingen. Faldet i elevernes læring og trivsel kan dog ikke tolkes som en virkning af SLF-indsatsen. I stedet må det formodes at være et resultat af flere faktorer, hvor fx perioderne med lukkede skoler i 2020-21 kan have haft en betydelig effekt.

Figur 3.1 viser udviklingen fra baselinemålingen til endlinemålingen i elevernes egne vurderinger af, om de er glade for at komme i skole, og om de er glade for deres klasse.

**Figur 3.1**
**Udvikling i elevernes vurdering af, om de er glade for deres skole og klasse**

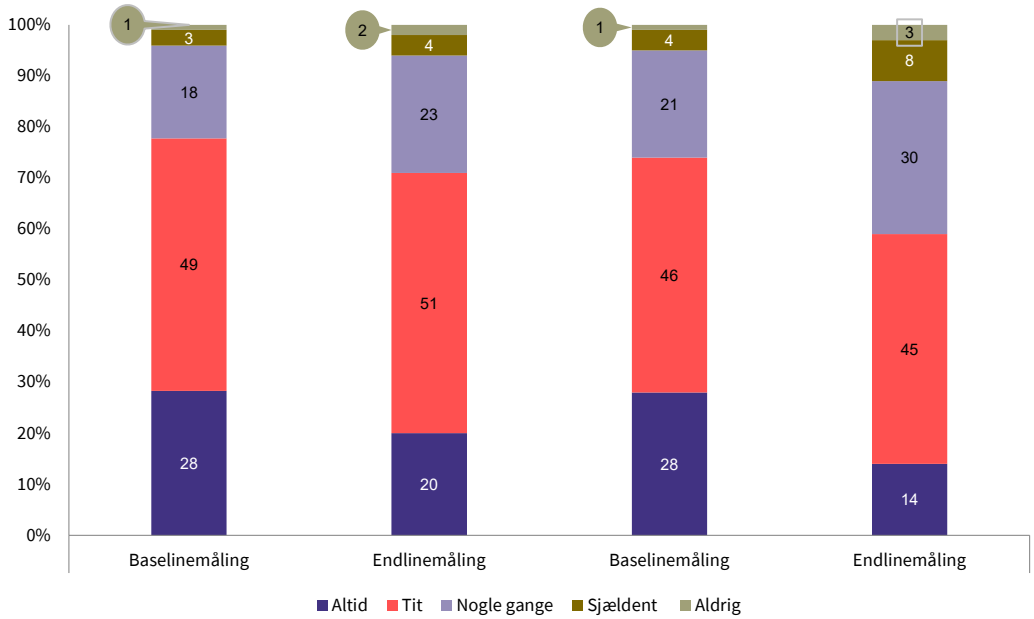



Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt elever i 5. og 8. klasse på 45 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2019 (n = 3005) og april-maj 2024 (n = 2237).
Note: Det oprindelige spørgsmål fra spørgeskemaet lyder: Hvor tit sker følgende: Jeg er glad for at komme i skole og jeg er glad for min klasse.
Note: Ikke alle procenterne summere til 100, da decimalerne er blevet afrundet.

Som det fremgår af figuren, angiver henholdsvis 75 % og 81 % af eleverne i baselinemålingen, at de altid eller tit er glade for deres skole og klasse mod 58 % og 75 % i endlinemålingen. Der er altså et lille fald ift. andelen af elever, der angiver, at de er glade for deres skole og klasse fra baseline- til endlinemåling.

I målingerne bliver eleverne også bedt om at vurdere, om de klarer sig fagligt godt i skolen, og om de lærer meget i skolen. Figur 3.2 viser udviklingen i disse vurderinger fra baseline- til endlinemålingen.

## Figur 3.2
### Udvikling i elevernes vurdering af, om de klarer sig godt fagligt og lærer meget i skolen




Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt elever i 5. og 8. klasse på 45 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2019 (n = 3005) og april-maj 2024 (n = 2237).
Note: Det oprindelige spørgsmål fra spørgeskemaet lyder: Hvor tit sker følgende: Jeg klarer mig fagligt godt i skolen og jeg lærer meget i skolen.
Note: Ikke alle procenterne summere til 100, da decimalerne er blevet afrundet.

Som det fremgår af figuren, vurderer 71 % af eleverne i endlinemålingen, at de altid eller tit klarer sig godt i skolen, og 59 % af eleverne vurderer, at de altid eller tit lærer meget i skolen. De tilsvarende andele i baselinemålingen var 77 % og 74 %. Her ses altså også et lille fald i andelen, der vurderer, at de klarer sig fagligt godt i skolen, og at de lærer meget i skolen fra den første til den sidste måling.

Det lille fald i elevernes læring og trivsel ses også i relation til spørgsmålene om, hvor ofte eleverne keder sig i timen, hvor godt de har det med deres dansk- og matematiklærere, hvor ofte de har lyst til at deltage i timerne, samt hvor gode eleverne er til at lytte til hinanden i klassen. Eksempelvis angav 22 % i baselinemålingen, at de altid eller tit kedede sig i dansk- og matematiktimerne, mens tallet er 33 % i endlinemålingen (Appendiks B: tabel B.15-B.21).

En lignende tendens ses ift. elevernes vurdering af lærernes instruktioner og evalueringer i forbindelse med forløb i undervisningen. Her var 92 % af eleverne i baselinemålingen enige eller lidt enige i, at deres lærer var god til både at instruere og evaluere, mens tallet er faldet med ni procentpoint til 83 % i endlinemålingen (Appendiks B: tabel B.23 og B.24).

Som tidligere nævnt, kan faldet i elevernes læring og trivsel ikke tolkes som en virkning af SLF-indsatsen. I stedet må det formodes at være et resultat af flere faktorer, hvor fx perioderne med lukkede skoler i 2020-21 kan have haft en betydelig effekt.

## 3.3 Teamsamarbejdet

I dette afsnit ser vi nærmere på de resultater i evalueringen, som siger noget om, hvorvidt der kan spores en udvikling blandt det pædagogiske personale i løbet af indsatsen. Her er det særligt teamsamarbejdet, som er i fokus. Det er nemlig i det forum, at de pædagogiske medarbejdere primært har skullet arbejde med de forskellige delindsatser.

I både baseline- og endlinemålingerne blev teamsamarbejdet undersøgt inden for fire temaer: 1) samarbejdet i teamet, 2) det pædagogiske personales praksis med at dele undervisningserfaringer i teamet, 3) deres praksis med at dele ansvaret for undervisningen og 4) dialogerne i teamsamarbejdet.

Evalueringens hovedresultater angående det pædagogiske personale lyder:

- Det pædagogiske personale er generelt tilfredse med samarbejdet i deres teams.
- Det pædagogiske personale er trygge ved at dele deres undervisningspraksis med hinanden.
- Det pædagogiske personale anser problemstillinger relateret til undervisningen som et fælles anliggende.
- Det pædagogiske personale oplever, at dialoger i teamsamarbejdet har været med til at udvikle undervisningen.
- Selvom udviklingen ikke kan måles, viser evalueringen alligevel tegn på udvikling i teamsamarbejdet og den pædagogiske praksis.

Hovedresultaterne udfoldes i det følgende.

### 3.3.1 Det pædagogiske personale er generelt tilfredse med samarbejdet i deres teams

Tallene for endlinemålingen indikerer generel tilfredshed blandt det pædagogiske personale med samarbejdet i deres teams. 85 % er enten enige eller overvejende enige i, at beslutninger i teamet træffes på baggrund af gode argumenter, og 66 % er enige eller overvejende enige i, at uenigheder i teamet ofte giver anledning til interessante diskussioner. De bliver også spurgt ind til, hvorvidt det ofte er få personer, som får deres vilje, når der er uenighed i teamet, og her erklærer 60 % sig uenige eller overvejende uenige i, at det skulle være tilfældet. I forlængelse heraf svarer 75 %, at der i deres teams ikke er noget behov for at undgå emner, hvor der er uenigheder (Appendiks B: tabel B.25-B.31).

Når vi sammenligner resultaterne fra endlinemålingen med resultaterne fra baselinemålingen, ser vi ikke tegn på nogen udvikling i relation til tilfredsheden med teamsamarbejdet, idet der kun er meget små ændringer i svarfordelingerne.

### 3.3.2 Det pædagogiske personale er trygge ved at dele deres undervisningspraksis med hinanden

Når det kommer til delingen af undervisningserfaringer, viser resultaterne fra endlinemålingen, at det pædagogiske personale i dag generelt deler deres undervisningspraksis med hinanden i teamet og føler sig trygge ved det. 93 % er enten enige eller overvejende enige i, at de er trygge ved at fortælle de andre i teamet om deres undervisningspraksis.

**93 %** **angiver, at de er enige eller overvejende enige i, at de er trygge ved at fortælle de andre i teamet om deres undervisningspraksis**

**68 %** **angiver, at de er enige eller overvejende enige i, at deling af undervisningserfaringer altid fører til interessante didaktiske og pædagogiske drøftelser**

Resultaterne peger desuden på, at deling af undervisningserfaringer kan føre til interessante didaktiske og pædagogiske drøftelser. 68 % er enige eller overvejende enige i, at beskrivelser af undervisningspraksis i teams altid fører til sådanne drøftelser (Appendiks B: tabel B.32-B.35).

Når vi sammenligner resultaterne med baselinemålingen, kan vi konstatere, at der ikke er sket en udvikling for det samlede pædagogiske personale. Kigger vi på lærerne og pædagogerne separat, er der for de fleste spørgsmål relateret til undervisningserfaringer i teamet heller ikke sket en udvikling. Vi ser dog en stigning på 12 procentpoint blandt lærerne, der erklærer sig enige eller overvejende enige i, at de har kendskab til hinandens undervisningspraksis. Omvendt ser vi et fald blandt pædagogerne på 7 procentpoint (Appendiks B: tabel B.36 og B.37).

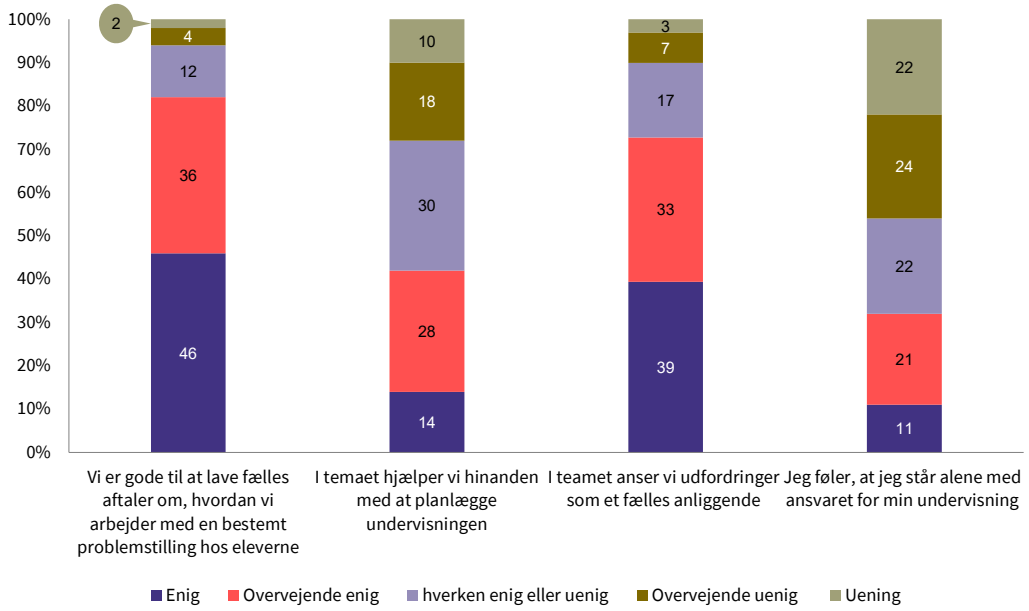
Ud fra det samlede datamateriale er det ikke muligt at give en forklaring på faldet blandt pædagogerne. Det kan dog relateres til pointen omkring skolernes udfordringer med at få koblet pædagogerne – og særligt SFO'erne – med på indsatsen, hvilket har fået flere pædagoger til at give udtryk for, at de til tider har følt sig afkoblet fra arbejdet med indsatsen (kapitel 5, afsnit 5.3.6).

### 3.3.3 Det pædagogiske personale anser i dag problemstillinger relateret til undervisningen som et fælles anliggende

Figur 3.3 præsenterer det pædagogiske personales vurderinger af deres praksis med at dele ansvaret for undervisningen.

## Figur 3.3
## Det pædagogiske personales praksis med at dele ansvaret for undervisningen

Er du enig eller uenig i følgende udsagn om jeres teamsamarbejde i dette skoleår?




Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2019 (n = 1115) og april-maj 2024 (n = 993).
Note: Ikke alle procenterne summere til 100, da decimalerne er blevet afrundet.

Overordnet viser disse resultater, at det pædagogiske personale i dag anser problemstillinger relateret til selve undervisningen og enkelte elever som et fælles anliggende. Eksempelvis fremgår det af figuren, at 82 % af det pædagogiske personale enten er enige eller overvejende enige i, at de er gode til at lave fælles aftaler om, hvordan de håndterer bestemte problemstillinger hos eleverne. Desuden viser det, at 72 % er enige eller overvejende enige i, at udfordringer i den enkeltes undervisning betragtes som et fælles anliggende.

Billedet er mere uklart, når det kommer til ansvaret for egen undervisning og planlægning af selvsamme. Her er der stor spredning på svarkategorierne, og der er tilmed en relativt stor andel, der tilkendegiver, at de hverken er enige eller uenige. 30 % er hverken enige eller uenige i, at de får hjælp fra teamet til planlægningen, mens 22 % hverken er enige eller uenige i, at de står alene med ansvaret for deres undervisning uenigheder (Appendiks B: tabel B.38 og B.39). Der er med andre ord en forholdsvis stor andel af den samlede gruppe af pædagogiske medarbejdere, som ikke selv har et klart billede af, hvorvidt undervisningen på deres skole kan betegnes som et fælles anliggende eller ej.

Ved sammenligning af resultaterne fra baseline- og endlinemålingen kan vi konstatere, at der kun er sket meget små ændringer i det pædagogiske personales praksis med at dele ansvaret for undervisningen fra 2019 til 2024, og at der derfor ikke kan tales om en reel udvikling.

I det kvalitative datamateriale ser vi indikationer på, at indsatsen på flere skoler har medvirket til at forstærke mulighederne for og viljen til at finde løsninger i fællesskab. I interviewene med de pædagogiske medarbejdere hører vi således fra flere, som oplever, at der på deres skole er sket en ændring i kulturen for deling af blandt andet ansvar for undervisningen.

På en af skolerne fortæller resursepersonerne fx, hvordan indsatsen i deres øjne har bidraget til at skabe en fælles forståelse på deres skole og SFO af, at man 'løfter i flok'. De italesætter udviklingen som en kulturændring, hvor man 'lukker hinanden ind i hinandens rum'. De fortæller videre:

> "Vi løfter mere i flok, så den dér private praksis med, at jeg går ind, og så har jeg dansk inde i 1. x, og så ved jeg så ikke noget om, hvad der i øvrigt foregår, altså den er vi jo kommet forbi.

> "Ja, og endnu et af de gode ord, jeg har taget til mig fra SLF, det er, at man de-privatiserer egen praksis. Du skal ikke ud og opfinde den dybe tallerken – vi deler på tværs.

SLF-RESURSEPERSONER FRA SAMME SKOLER

Det er ikke på alle skoler, man er lykkedes med at skabe en sådan kulturændring. Vi hører fx fra en ledelse, der italesætter det som et dilemma, at der på deres skole stadig findes medarbejdere, som har en mere privat tilgang til deres arbejde og en egen mening om, hvordan problemer løses bedst. Derfor synes de, at det kan være svært som ledelse at blive ved med at insistere på, at løsningerne skal findes i fællesskab.

### 3.3.4 Det pædagogiske personale oplever, at dialoger i teamsamarbejdet har været med til at udvikle undervisningen

Det sidste tema inden for teamsamarbejdet blandt det pædagogiske personale omhandler dialoger i teamsamarbejdet. Evalueringen viser, at teamsamarbejdet generelt opfattes som en positiv faktor for undervisningen. 67 % af personalet angiver, at de ofte bruger tid i teamet på at identificere problemstillinger, som skal have fokus i undervisningen. Desuden oplever 61 %, at teamsamarbejdet gør dem mere bevidste om de elementer i deres undervisning, hvor de er dygtige, og samme andel svarer, at teamsamarbejdet skaber en bevidsthed hos dem om, hvor de kan udvikle sig uenigheder (Appendiks B: tabel B.40-B.41).

De pædagogiske medarbejdere vurderer også, at teamsamarbejdet åbner for nye handlemuligheder ift. elevernes udfordringer. 75 % angiver, at samarbejdet giver dem nye handlemuligheder ift. at håndtere sociale og adfærdsmæssige udfordringer, mens 66 % ser teamsamarbejdet som en hjælp til at håndtere faglige udfordringer. Endvidere angiver 63 %, at teamsamarbejdet ofte fører til afprøvning af nye tiltag i undervisningen, og 77 % svarer, at der i teamet følges op på, hvordan disse tiltag fungerer i praksis (Appendiks B: tabel B.42-B.45).

Når vi sammenligner disse resultater med resultaterne fra baselinemålingen, ser vi overordnet kun små forskelle i svarfordelingerne mellem baseline- og endlinemålingerne. Dog ser vi en udvikling

på ét område: I hvor høj grad det pædagogiske personale er enige i, at de bruger tid på at identificere problemstillinger, de skal have fokus på i undervisningen. Her er det 67 %, der i endlinemålingen erklærer sig enige eller overvejende enige, mens det i baselinemålingen var 58 % – altså en ændring på 9 procentpoint. Kigger vi på svarfordelingerne separat for lærerne og pædagogerne viser det sig, at det er blandt pædagogerne, vi ser den mest markante udvikling. Her ser vi en stigning fra 60 % i baselinemålingen til 77 % i endlinemålingen – altså en udvikling på 17 procentpoint siden indsatsens start (Appendiks B: tabel B.46-B.48). Dette resultat står i kontrast til de udfordringer med at få koblet pædagogerne – og særligt SFO'erne på udviklingsarbejdet, som beskrevet i kapitel 5, afsnit 5.3.6, og vi kan dermed ikke finde nogen oplagt forklaring på stigningen i det samlede datamateriale.

### 3.3.5 Selvom udviklingen ikke kan måles, viser evalueringen alligevel tegn på udvikling i teamsamarbejdet og den pædagogiske praksis

Samlet set viser resultaterne omkring det generelle teamsamarbejde, at de pædagogiske medarbejdere har en overvejende positiv oplevelse af at deltage heri. Teamsamarbejdet bliver både brugt til at udvikle undervisningen, håndtere faglige udfordringer samt drøfte faglige problemstillinger. Samtidig er det de fleste steder et rum med højt til loftet, hvor der gøres plads til faglig uenighed. Resultaterne afspejler også, at man som lærer på de fleste skoler ikke står alene med sin undervisning, men er tryg ved at dele den med sit team og arbejde ud fra en forståelse af, at det, der foregår i klasselokalerne, er et fælles anliggende.

Som det også fremgår af resultaterne, er der ikke tale om de store udviklinger fra baselinemålingen til endlinemålingen, idet billedet overordnet set var tæt på det samme, inden indsatsen med de stærkere læringsfællesskaber blev sat i gang. Selvom udviklingen altså ikke kan måles, peger det kvalitative datamateriale på, at der alligevel er sket udviklinger rundt omkring, og at disse særligt relaterer sig til at anskue undervisningen som et mere fælles anliggende samt at anvende teamsamarbejdet som et centralt forum for udvikling af undervisningen. Når vi konkluderer, at udviklingen ikke er målbar, er det således ikke ensbetydende med, at der slet ikke er sket en udvikling i løbet af indsatsen blandt det pædagogiske personale. Omvendt tyder resultaterne også på, at der er et stykke vej endnu, inden fælles planlægning, gennemførsel og evaluering af undervisning indgår som en helt selvfølgelig del af den pædagogiske praksis på skolerne.

# 4 Udviklingen på skoleledelsesniveau

SLF-indsatsen har også haft til formål at skabe forandring på ledelsesniveau. Skoleledelserne på de deltagende skoler har derfor skullet arbejde med de forskellige delindsatser sideløbende med deres pædagogiske medarbejdere med henblik på at udvikle sig som stærkere læringsfællesskaber. Som en del af slutevalueringen er der derfor blevet set nærmere på, hvordan dette arbejde er forløbet, og om der kan spores en udvikling på ledelsesniveau i løbet af indsatsen.

## 4.1 Hovedresultater

I ledersurveyen har lederne forholdt sig til samarbejdet på to niveauer, dels samarbejdet i ledelsesteamet på egen skole (ledelsesteamet består typisk af skoleleder, viceskoleleder og pædagogiske ledere/afdelingsledere og/eller SFO-leder), dels samarbejdet med forvaltningsledelsen, dvs. repræsentanter fra den forvaltningsmæssige styregruppe.

Evalueringen tyder på, at der især er sket en markant udvikling i samarbejdet mellem forvaltningsledelsen og skoleledelsen. Det er således her, at vi ser den største forskel på baseline- og endlinemåling på tværs af alle tre surveys. Det er særligt delindsatserne, der omhandler brug af data og arbejde med mødestruktur, som synes at have skabt både markant og varig forandring i ledelsessamarbejdet. Lokalt i skoleledelsen er udviklingen mindre markant, men også her ses en udvikling, navnlig ift. brugen af data på møderne. Endelig viser evalueringen også, at der på tværs af de to ledelsesniveauer er stor tilfredshed med både det interne samarbejde på ledelsesmøderne og for samarbejdet med forvaltningsledelsen.

Hovedresultaterne angående udviklingen på ledelsesniveau kan opsummeres i følgende fem punkter:

- Skoleledelserne er glade for de interne samarbejde på ledelsesmøderne
- I dag bliver data i højere grad brugt som udgangspunkt for fælles drøftelser på ledelsesmøderne
- Ledelsesmøderne har en fast mødestruktur, men dialogværktøjerne er ikke blevet en fast del af mødepraksis
- Skoleledelsernes samarbejde med forvaltningen er blevet mere åbent og fører i højere grad til beslutninger vedrørende den pædagogiske praksis
- I dag tager sparringsmøderne med forvaltningsledelsen i højere grad udgangspunkt i data og har en fast mødestruktur.

Resultaterne gennemgås i det følgende.

### 4.1.1 Skoleledelserne er glade for det interne samarbejde på ledelsesmøderne

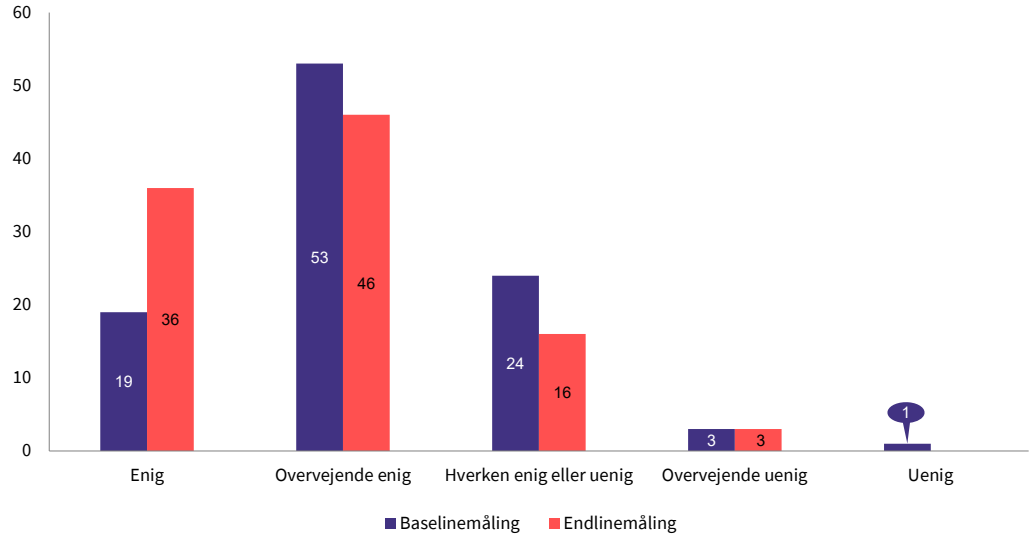
I spørgeskemaundersøgelserne bad vi lederne om at forholde sig til en række udsagn om samarbejdet i ledelsesteamet på ledelsesmøderne. Generelt peger resultaterne i endlinemålingen på, at samarbejdet i ledelsesteamet på ledelsesmøderne fungerer godt.

Eksempelvis angiver 91 %, at de er enige eller overvejende enige i, at de taler åbent om alle aspekter af den pædagogiske praksis og elevernes læring og trivsel, uden at det skaber dårlig stemning. Derudover er 94 % enige eller overvejende enige i, at de på ledelsesmøderne både bliver klogere på, hvilke beslutninger der skal træffes, når udfordringer omkring pædagogisk praksis og elevernes læring og trivsel drøftes. 93 % er også enige eller overvejende enige i, at beslutningerne bliver ført ud i livet. Når disse resultater sammenlignes med resultaterne fra baselinemålingen, kan vi konstatere, at det overordnet set er små ændringer, der er sket i ledelsens holdning til det interne samarbejde på ledelsesmøderne (Appendiks B: tabel B.49-B.52).

### 4.1.2 I dag bliver data i højere grad brugt som et udgangspunkt for fælles drøftelser på ledelsesmøderne

Figur 4.1 viser udviklingen i ledelsens vurdering af, om der arbejdes databaseret med sammenhængen mellem den pædagogiske praksis og elevernes læring og trivsel.

**Figur 4.1**
**Er du enig eller uenig i følgende udsagn om samarbejdet i ledelsesteamet på ledelsesmøderne: Vi arbejder databaseret med sammenhængen mellem den pædagogiske praksis og elevernes læring og trivsel**




Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt ledere på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2019 (n = 105) og april-maj 2024 (n = 120).
Note: Ikke alle procenterne summere til 100, da decimalerne er blevet afrundet.
Note: En chi2-test viser, at der er signifikant forskel på fordelingen i de to grupper (p-værdi = 0,05)
Note: Der er svarkategorier, som ikke er i figuren, da der ingen besvarelser er i den pågældende kategori.

Af figuren fremgår det, at andelen, der arbejder databaseret med sammenhængen mellem pædagogisk praksis og elevernes trivsel, er steget fra 72 % i baselinemålingen til 82 % i endlinemålingen. Det er en stigning på 10 procentpoint, resultatet stemmer overens med den udvikling, vi ser blandt det pædagogiske personale.

Evalueringens kvalitative datamateriale understøtter de kvantitative resultater, der peger på, at der særligt er sket en udvikling ift. at arbejde mere databaseret på ledelsesmøderne. I interviewene fortæller skoleledelser om at være blevet mere datadrevet i eget ledelsesteam og om deres arbejde med fx at bruge data til løbende at udvikle og kvalificere forskellige indsatser på skolen, når de blandt andet afholder ledelsesmøder. Det er dog ikke alle skoleledelser, som mener, at deres arbejde med data kan tilskrives indsatsen omkring de stærkere læringsfællesskaber. Nogle skoleledelser mener også at have arbejdet databaseret før indsatsen, hvilket stemmer fint overens med resultaterne fra baselinemålingen.

### 4.1.3 Ledelsesmøderne har en fast mødestruktur, men dialogværktøjer er ikke blevet en fast del af mødepraksis

I ledelsesteamet er der også blevet arbejdet med mødestruktur. Således angiver henholdsvis 86 % og 97 % af ledelsen i endlinemålingen, at deres sidste møde var ledet af en mødeleder, og at der

var en skriftlig dagsorden for mødet. En sammenligning med resultaterne fra baselinemålingen tyder på, at dette ikke i udpræget grad er noget, der er kommet med indsatsen. 90 % af lederne i baselinemålingen angav nemlig også, at der var en skriftlig dagsorden, og at seneste møde var ledet af en mødeleder (Appendiks B: tabel B.53 B.54).

Ift. dialogværktøjer viser evalueringen, at de heller ikke blandt ledelsen er blevet en fast del af deres praksis. 37 % af lederne angiver i endlinemålingen, at et eller flere dialogværktøjer fra SLF-metodehåndbogen blev anvendt på seneste møde (Appendiks B: tabel B.53).

Som nævnt tidligere (se kapitel 2, afsnit 2.3) kan både skoleledelser og pædagogisk personale godt kan se værdien af de forskellige dialogværktøjer på et teoretisk plan. I interviewene med skoleledelserne hører vi dem også fortælle om forskellige eksempler på, hvordan Kolbs læringscirkel kan bidrage til arbejdet med forskellige indsatser. Det er dog kun et enkelt ledelsesteam, blandt dem der har indgået i interview, som har været konsekvente i brugen af Kolbs læringscirkel, når de i ledelsesteamet har siddet og arbejdet med skolens indsatser på deres møder. Derudover hører vi fra ledelsesteams, der har forsøgt sig med forskellige dialogværktøjer, men samtidig erkender, at de ikke har ageret som "eksemplarisk ledelse", når det kommer til få det implementeret som en fast bestanddel af deres teamsamarbejde.

Resultaterne fra spørgeskemaundersøgelserne tyder dog samlet på, at dialogværktøjerne i højere grad bliver anvendt blandt skoleledelser, end tilfældet er gældende blandt det pædagogiske personale. Ud over dette viser evalueringen generelt tegn på et godt samarbejde i ledelsesteamet, eksempelvis gennem åbne dialoger og brugen af data. Arbejdet med en mødestruktur fremstår velfungerende, mens dialogværktøjer ikke ser ud til at være en integreret del af ledelsesteamets mødekultur.

### 4.1.4 Skoleledelsens samarbejde med forvaltningen er blevet mere åbent og fører i højere grad til beslutninger vedrørende den pædagogiske praksis

Evalueringen peger på, at lederne i dag er tilfredse med samarbejdet med den nærmeste leder i forvaltningen. Når vi sammenligner resultaterne fra endlinemålingen og baselinemålingen, står det desuden klart, at skolelederne er mere tilfredse med samarbejdet med forvaltningsledelsen i dag end ved indsatsens start. Det gælder særligt den åbne dialog og samarbejdet om at få truffet beslutninger.

Konkret ser vi i baselinemålingen, at 63 % ved indsatsens start var enige eller overvejende enige i, at der på sparringsmøderne med forvaltningsledelsen blev talt åbent om alle aspekter af den pædagogiske praksis og elevernes læring og trivsel – også selvom det måtte vedrøre specifikke ledere og medarbejdere (lærere og pædagoger). Derudover var 57 % enige eller overvejende enige i, at der blev talt åbent om alle aspekter af den pædagogiske praksis og elevernes læring og trivsel, uden at det skabte dårlig stemning. Resultaterne fra endlinemålingen viser, at henholdsvis 82 % og 86 % er enige eller overvejende enige i samme udsagn i dag. Det svarer således til en udvikling på 19 og 29 procentpoint (Appendiks B: tabel B.55-B.58).

Baselinemålingen viser også, at 23 % ved indsatsens start var enige eller overvejende enige i, at de på sparringsmøderne med forvaltningsledelsen blev klogere på, hvilke beslutninger de skulle træffe, når de havde drøftet udfordringer omkring den pædagogiske praksis og elevernes læring og trivsel. 17 % var enige eller overvejende enige i, at beslutningerne, der blev truffet på ledelsesmøderne, også blev gennemført. I endlinemålingen er henholdsvis 72 % og 69 % enige eller overvejende enige i samme udsagn. Her er der altså tale om en markant udvikling på henholdsvis 49 og 52 procentpoint (Appendiks B: tabel B.59-B.62).

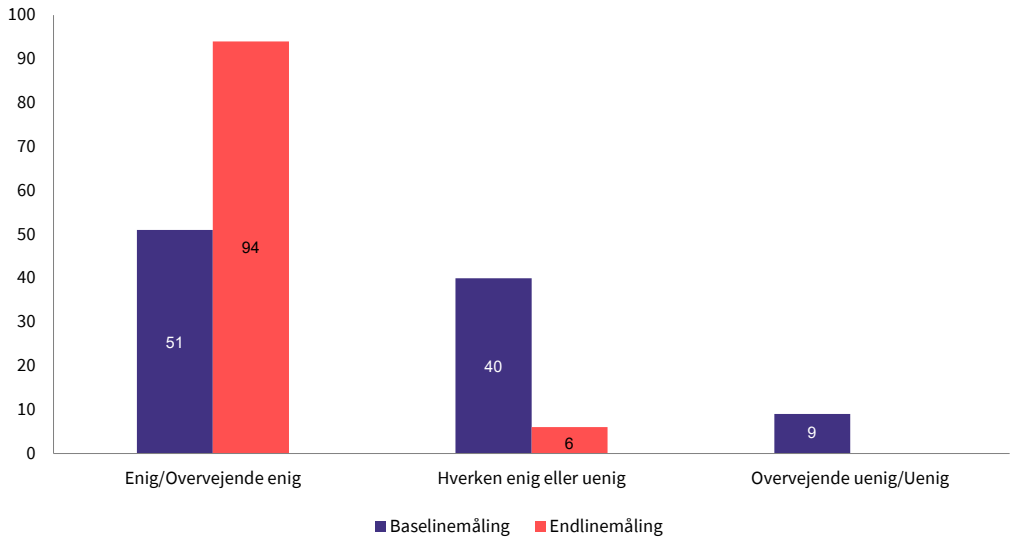
Resultaterne vidner om, at ledelsen i endlinemålingen i højere grad vurderer, at samarbejdet med nærmeste leder i forvaltningen bærer præg af åben dialog samt fører til konkrete beslutninger, og der er vel at mærke tale om en signifikant udvikling.

### 4.1.5 I dag tager sparringsmøderne med forvaltningsledelsen i højere grad udgangspunkt i data og har en fast mødestruktur

Også på sparringsmøderne med forvaltningsledelsen er der sket en markant udvikling siden indsatsens start ift. både mødestruktur og at arbejde databaseret med sammenhængen mellem den pædagogiske praksis og elevernes læring og trivsel.

Figur 4.2 viser udvikling fra baseline- til endlinemåling i, hvorvidt skoleledelsen vurderer, at der på sparringsmøderne med nærmeste leder i forvaltningen arbejdes databaseret.

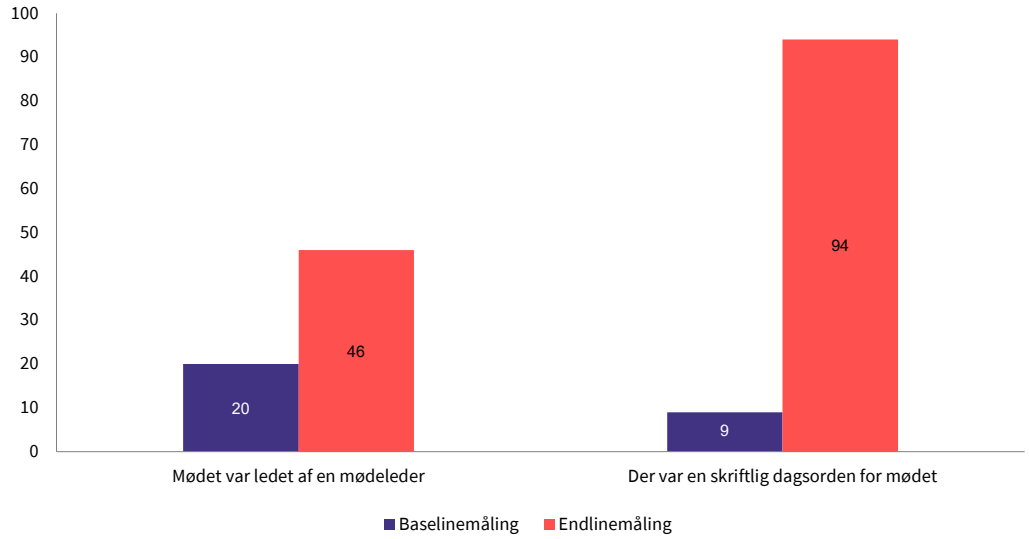
**Figur 4.2**
**Udviklingen i at arbejde databaseret med sammenhængen mellem den pædagogiske praksis og elevernes læring og trivsel på sparringsmøderne med forvaltningsledelsen**




Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt ledere på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2019 (n = 35) og april-maj 2024 (n = 35).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til skoleledere på en alm. folkeskole (øverste leder)
Note: En chi2-test viser, at der er signifikant forskel på fordelingen i de to grupper (p-værdi = 0,00)
Note: Der er svarkategorier, som ikke er i figuren, da der ingen besvarelser er i den pågældende kategori.

Som det fremgår af figuren, var det i baselinemålingen 51 % af ledelsen, der var enige eller overvejende enige i, at der på sparingsmøderne med forvaltningsledelsen blev arbejdet med data, sammenlignet med 94 % i endlinemålingen. Det er altså en udvikling på 43 procentpoint.
Vi ser også en udvikling ift. mødestrukturen på det seneste møde med den nærmeste leder i forvaltningen.

### Figur 4.3
### Udviklingen i, om seneste møde med nærmeste leder i forvaltningen var ledet af en mødeleder, og om der var en skriftlig dagsorden for mødet




Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt ledere på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2019 (n = 35) og april-maj 2024 (n = 35).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til skoleledere på en alm. folkeskole (øverste leder).
Note: Det oprindelige spørgsmål fra spørgeskemaet lyder: Hvorvidt gør følgende udsagn sig gældende for det seneste sparringmøde, du havde med din nærmeste leder i forvaltningen? Mødet var ledet af en mødeleder og der var en skriftlig dagsorden for mødet.
Note: En chi2-test viser, at der er signifikant forskel på fordelingen i de to grupper (p-værdi = 0,02 og 0,00)

Af figuren fremgår det, at 20 % af lederne angav i baselinemålingen, at der på seneste møde var en mødeleder, mens 9 % angav, at der var en skriftlig dagsorden. I endlinemålingen angiver 46 %, at der var en mødeleder, mens 94 % angiver, at der var en skriftlig dagsorden. Det er altså en udvikling på henholdsvis 26 og 85 procentpoint. Vi ser således en markant udvikling med hensyn til mødestrukturen på sparringsmøderne med forvaltningsledelsen.

Endelig viser evalueringen også, at der i samarbejdet med forvaltningsledelsen ikke i udpræget grad bliver brugt dialogværktøjer. Under halvdelen af ledelsen angiver (40 %), at de på seneste møde med nærmeste forvaltningsleder anvendte et eller flere dialogværktøjer fra SLF-metodehåndbogen.

Samlet set viser de kvantitative resultater, at der er sket en markant udvikling på ledelsesniveau under SLF-indsatsen, og det er særligt, hvad angår samarbejdet mellem skoleledelserne og skoleforvaltningen, at udviklingen kommer til udtryk.

# 5 Organiseringen omkring de stærkere læringsfællesskaber

Et af evalueringens delformål har været at undersøge betydningen af de kontekstuelle forhold for gennemførelsen af delindsatserne og udviklingen af den pædagogiske praksis. I dette kapitel retter vi derfor fokus mod de organisatoriske rammer omkring indsatsen og ser blandt andet nærmere på, hvordan der er blevet arbejdet med at skabe de bedste vilkår for en bred implementering og forankring af de forskellige delindsatser og derigennem udviklingen af den pædagogiske praksis. Idet arbejdet er foregået på både forvaltnings- og skoleniveau, ser vi både på den kommunale organisering og organiseringen lokalt ude på de deltagende skoler.

## 5.1 Hovedresultater

Hovedresultaterne angående den kommunale organisering relaterer sig til læringspartnernes rolle som forandringsagenter i udviklingsarbejdet. Mere specifikt viser evalueringen følgende:

- Læringspartnerne har været med til at sikre et systematisk og kontinuerligt fokus på arbejdet med delindsatserne.
- Læringspartnerne har ageret faglig sparringspartner med blik for mere end blot indsatsen.
- Læringspartnerne har hjulpet skolerne med at sortere i indsatsens indhold og tilpasse det til de forskellige, lokale forhold.
- Læringspartnerne har skabt forandring i det kommunale skolesystem.

Med hensyn til den lokale organisering på skolerne lyder hovedresultaterne:

- Udvælgelsen af SLF-resursepersoner er blevet grebet forskelligt an på skolerne.
- Med udvælgelsen har nogle skoler sikret sig bedre implementeringsforudsætninger end andre.
- Det har ikke været nemt at være SLF-resurseperson.
- Skolerne har også på eget initiativ foretaget organisatoriske ændringer for at understøtte implementeringen.
- Mange skoler har forsøgt at tænke den distribuerede ledelse ind i selve teamsamarbejdet.
- Når ledelsen og SLF-resursepersonerne kører i to separate spor, er det svært at lykkes.

Resultaterne angående de kontekstuelle forhold i kommunal regi og lokalt på skolerne udfoldes i det følgende. Vi begynder med resultaterne, der vedrører den kommunale organisering.

## 5.2 Den kommunale organisering

Afsættet for SLF-indsatsen er, at den skulle udgøre en katalysator for en fælles kulturudviklingsproces i hele den kommunale organisation. Derfor blev der fra indsatsens start foretaget nogle organisatoriske ændringer, der havde til formål at understøtte det organisatoriske arbejde med at implementere og forankre de forskellige delindsatser.

Som en del af evalueringen har vi derfor set nærmere på, hvorvidt og hvordan det er lykkedes at skabe nogle organisatoriske rammer, som kunne understøtte det fælles arbejde og skabe synergi hele vejen fra forvaltningsniveauet og til den pædagogiske hverdag ude på skolerne. Her kigger vi særligt på det, man i litteraturen omkring skoleudvikling kalder "den distribuerede ledelse", dvs. de nye led, der er skabt i den organisatoriske ledelseskæde for at skabe en fælles retning for arbejdet med indsatsen.

På det kommunale niveau i SLF-indsatsen er det læringspartnerne, som har udgjort det nye led i ledelseskæden. Læringspartnerne har været tilknyttet indsatsen med det specifikke formål at understøtte implementeringen af delindsatserne ved at danne bindeled mellem den kommunale forvaltning og skolerne. Oplevelsen af, hvorvidt og hvordan læringspartnerne har fungeret efter hensigten, kommer primært til udtryk i evalueringens kvalitative datamateriale. Her er der på tværs af forvaltningsledelse, skoleledelse og pædagogiske medarbejdere en klar holdning til, at læringspartnerne har spillet en helt central rolle i arbejdet med at implementere delindsatserne.

Mere specifikt peges der på følgende:

- Læringspartnerne har været med til at sikre et systematisk og kontinuerligt fokus på arbejdet med delindsatserne.
- Læringspartnerne har ageret faglig sparringspartner med blik for mere end blot indsatsen.
- Læringspartnerne har hjulpet skolerne med at sortere i indsatsens indhold og tilpasse det til de forskellige, lokale forhold.
- Læringspartnerne har skabt forandring i det kommunale skolesystem.

Disse pointer udfoldes i det følgende.

### Læringspartnerne

Da indsatsen omkring de stærkere læringsfællesskaber begyndte, blev 21 læringspartnere ansat med henblik på at understøtte implementeringen og forankringen af de stærkere læringsfællesskaber lokalt på skolerne i Aarhus Kommune. Hver læringspartner blev på daværende tidspunkt tilknyttet ca. fem skoler. I dag er der seks læringspartnere tilbage, som blandt andet skal være med til at sikre, at nye indsatser på skoleområdet hænges op på kulturen og arbejdet i de stærkere læringsfællesskaber.

Selve gruppen af læringspartnere repræsenterer en bred vifte af erfaring og stillingskategorier inden for skoleverdenen og udgøres således både af tidligere lærere, konsulenter og ledere.

I interviewene fremhæver både forvaltning og læringspartnere, at de forskellige baggrunde har udgjort en styrke for implementeringen og forankringen af indsatsen. Læringspartnerne har med afsæt i deres forskellige baggrunde og erfaring kunnet sparre med hinanden og belyse problemstillinger ud fra forskellige perspektiver. Den løbende sparring internt i gruppen af læringspartnere har bidraget til et bredere og bedre blik for at kunne løse de enkelte problemstillinger lokalt på skolerne.

## 5.2.1 Læringspartnerne har været med til at sikre et systematisk og kontinuerligt fokus på arbejdet med delindsatserne

Flere skoleledelser giver udtryk for, at læringspartneren på deres skole har spillet en central rolle ift. at sikre det systematiske og kontinuerlige fokus på indsatsen i en ellers travl pædagogisk hverdag. En enkelt leder går så langt som at sige, at det er den lokale læringspartners fortjeneste, at der overhovedet er blevet arbejdet med indsatsen på ledelsesniveauet på vedkommendes skole. Selvom udsagnet i sig selv ikke er udelukkende positivt, understreger det en oplevelse af læringspartnernes betydning for implementeringen af indsatsen ude på de enkelte skoler, hvor det generelt har været en udfordring at praktisere vedholdenhed i relation til arbejdet med indsatsen i en ofte travl pædagogisk hverdag. Oplevelsen deles af mange af de interviewede pædagogiske medarbejdere, som også fortæller, at læringspartnerne i deres øjne har spillet en vigtig rolle ift. at holde skolerne – og i nogle tilfælde specifikt skoleledelserne – til ilden undervejs i arbejdet med indsatsen.

## 5.2.2 Læringspartnerne har ageret faglige sparringspartnere med blik for mere end blot indsatsen

Generelt set er der stor tilfredshed på skolerne med den sparring, de har modtaget fra læringspartnerne. Både de pædagogiske medarbejdere og skoleledelserne peger på, at læringspartnerne har været dygtige til at foretage analyser af den pædagogiske hverdag og tale ind i de lokale kontekstuelle forhold. Vi hører også skoleledelser fortælle, at gevinsten ved læringspartnerne i deres øjne ikke kun har relateret sig til selve indsatsen men også til det daglige skolearbejde i sig selv:

> Vi ville være rollemodeller i det her, og det hjalp vores læringspartner os faktisk med. Det var ikke det første skridt men det næste skridt, "Hvordan arbejder ledelsen med SLF-processer". Og vi havde en super dygtig læringspartner, som var god til at forstå vores skole. Hun havde selv været pædagogisk leder, og hun var en gave ind i vores ledelsesteam. Vi var på hårdt arbejde stadigvæk med at få det her op på en ny klinge. Så på den måde var hun egentlig en ekstra resurse for os.
>
> SKOLELEDER

Det er en udbredt oplevelse blandt skolelederne, at læringspartnerne har været dygtige til at brede perspektivet ud og se på skolen som helhed, når de har ageret sparringspartner. Det betyder, at flere af skolelederne oplever, at deres lokale læringspartner ikke bare har bidraget med en stor indsigt i selve indsatsen, men også med et kritisk og kvalificeret blik udefra på den daglige pædagogiske hverdag og organisering. Af samme grund beskrives læringspartnerne af flere som en ekstra resurse i ledelsesteamet, der har bidraget med meget mere end blot et skarpt blik på indsatsen.

### 5.2.3 Læringspartnerne har hjulpet skolerne med at sortere i indsatsens indhold og tilpasse det til de forskellige lokale forhold

Når de pædagogiske medarbejdere skal pege på, hvad læringspartnerne i deres øjne især har bidraget med, fremhæver flere af dem den hjælp, de har modtaget, til at sortere i indsatsens omfangsrige indhold og vælge enkeltelementer ud i stedet for at implementere det hele på én gang. Som en del af dette har også ligget en vigtig opgave i at vælge elementer ud, hvori der kunne ses et match med den lokale skolekontekst, som de skulle ud og fungere i. Det samlede kommunale skolelandskab i Aarhus er på mange måder mangfoldigt, så det har varieret fra skole til skole, hvordan dette match kunne tage sig ud. Oplevelsen på skolerne er, at læringspartnerne har været dygtige til at foretage de rette analyser og træffe de rigtige valg angående fokus i henhold til hver enkelt skolekontekst. På flere skoler gives der udtryk for, at læringspartnerne på den måde har været med til at ændre den grundlæggende holdning til og forståelse af udviklingsarbejdet fra noget stort, komplekst og til tider uoverskueligt til noget, der fremstår både overkommeligt og meningsfuldt.

### 5.2.4 Læringspartnerne har skabt forandring i det kommunale skolesystem

Også forvaltningsledelsen er positivt stemt over for læringspartnernes bidrag til skolernes arbejde med at implementere de forskellige delindsatser. Ud over dette fremhæves det, at de har spillet en vigtig rolle i den kommunale organisering omkring indsatsen. I forvaltningsledelsens øjne har læringspartnerne fungeret som en katalysator for det, de kalder en "organisatorisk kulturændring", hvor afstanden fra forvaltningsniveauet til hverdagen ude på skolerne er blevet væsentlig mindre, end den var, før indsatsen blev sat i gang. Forvaltningsledelsen oplever, at de som følge af indsatsen har bevæget sig tættere på praksis ude på skolerne, og for dem har læringspartnerne altså spillet en nøglerolle i den udvikling.

### 5.2.5 Læringspartnerne har selv en positiv oplevelse af deres samarbejde med skolerne

Læringspartnerne har også selv en positiv oplevelse af samarbejdet med skolerne. De fremhæver, hvordan det særligt har været rollen som sparringspartner og indpisker, der har fyldt i deres arbejde ude på skolerne, og så fremhæver de også deres fokus på at tænke delindsatserne ind i de lokale skolekontekster:

> "Vi tog afsættet i, hvad skolerne hver især var optaget af. Vi kom med noget, der handlede om at skabe en samarbejdskultur, men det var hele tiden med afsæt i, hvor de var henne – og hvad er det, de får øje på.
>
> LÆRINGSPARTNER

En yderligere erfaring fra læringspartnerne lyder, at deres arbejde har krævet et helt særligt fokus på de forskellige skoleledelser. En succesfuld implementering kan nemlig ifølge dem ikke finde sted, uden at skoleledelsen er med ombord. I forlængelse heraf giver læringspartnerne i fællesskab udtryk for, at den helt centrale funktion, de har haft i selve udviklingsarbejdet, har været at bedrive *faglig* ledelse og altså sætte en *faglig* retning for skolernes udviklingsarbejde.

På trods af det overvejende positive billede af læringspartnernes betydning for indsatsen har arbejdet ikke har været uden udfordringer. I det kvalitative datamateriale fremgår det, at der gennem årene har været eksempler på skoler, hvor læringspartnerne ikke rigtig er lykkedes med at blive "lukket ind". I de tilfælde har cheferne på forvaltningsniveauet reageret hurtigt og kaldt skolerne ind til møder, hvor både forvaltningsledelsen, den relevante læringspartner og skoleledelsen har været med. På de møder er det blevet pointeret over for skolerne, at indsatsen udgør en "skal-opgave", og at en lukket dør fra skoleledelsens side derfor ikke er en mulighed.

Disse eksempler ændrer ikke på det overordnede billede af læringspartnernes væsentlige betydning som centrale forandringsagenter i den kommunale organisering omkring SLF-indsatsen.

## 5.3 Skolernes lokale organisering

Som nævnt i dette kapitels indledning, er der også lokalt på skolerne blevet arbejdet med distribueret ledelse. Her har det nye led i ledelseskæden bestået af udvalgte SLF-resursepersoner, som har fået til opgave at agere bindeled mellem skoleledelse og det pædagogiske personale i løbet af indsatsen. Ydermere har skolerne selv foretaget lokale tiltag i deres forsøg på at skabe de bedste forudsætninger for at implementere de forskellige delindsatser.

I dette afsnit ser vi nærmere på, hvordan skolerne har arbejdet med den lokale organisering omkring udviklingsarbejdet, og hvordan dette har påvirket forudsætningerne for at implementere de forskellige delindsatser.

Resultaterne kan opsummeres i seks overskrifter:

- Udvælgelsen af SLF-resursepersoner er blevet grebet forskelligt an på skolerne.
- Med udvælgelsen har nogle skoler sikret sig bedre implementeringsforudsætninger end andre.
- Det har ikke været nemt at være SLF-resurseperson.
- Skolerne har også på eget initiativ foretaget organisatoriske ændringer for styrke implementeringsforudsætningerne.
- Mange skoler har forsøgt at tænke den distribuerede ledelse ind i selve teamsamarbejdet.
- Når ledelsen og SLF-resursepersonerne kører i to separate spor, er det svært at lykkes.

Disse seks hovedresultater udfoldes i det følgende.

### 5.3.1 Udvælgelsen af SLF-resursepersoner er blevet grebet forskelligt an på skolerne

Som en del af indsatsen skulle skolerne fra begyndelsen udvælge nogle SLF-resursepersoner blandt deres pædagogiske medarbejdere. Formålet var at skabe den samme form for distribuerede ledelse på skolerne, som man havde på det kommunale niveau med læringspartnere. SLF-resursepersonerne har altså fået til opgave at fungere som skoleledelsens forlængede arm og arbejde aktivt med at understøtte implementeringen af de forskellige delindsatser i skolernes teamsamarbejde. Udvælgelsen var obligatorisk, og alle de deltagende skoler har således haft SLF-resursepersoner. Hvordan udvælgelsen skulle foregå, hvor mange resursepersoner man ønskede at have, og hvilke medarbejdergrupper man ønskede repræsenteret, har derimod været op til skolerne selv.

De forholdsvis frie rammer har betydet, at der på tværs af skolerne har været stor variation, ift. hvem der har fungeret som SLF-resursepersoner, hvor mange der har været, og også hvordan SLF-resursepersonerne er blevet udvalgt.

Hvad angår selve udvælgelsen af SLF-resursepersoner, kan skolerne grupperes i tre, ift. hvordan de har valgt at gribe det an:

1. I den ene gruppe har vi de skoler, som har overladt det til medarbejderne selv at vise interesse for at påtage sig hvervet som SLF-resurseperson. Det har man typisk gjort ved at igangsætte en ansøgningsrunde, hvor de pædagogiske medarbejdere kunne søge om at blive udnævnt til resurseperson.
2. I den anden gruppe har vi de skoler, hvor skoleledelsen selv har udpeget de medarbejdere, som de ønskede skulle udgøre SLF-resursepersonerne på deres skole.
3. I den tredje og sidste gruppe har vi de skoler, som har arbejdet med en blanding af de to første modeller. Her er der altså både blevet udpeget nogle SLF-resursepersoner af ledelsen, og samtidig er der blevet åbnet op for, at medarbejdere kunne søge om at blive det.

Når vi ser på, hvem som er blevet udvalgt på de forskellige skoler, ser vi endnu større variation. Der er således både eksempler på pædagoger, lærere, vejledere og koordinatorer, som har fungeret som SLF-resursepersoner på deres skole. Variationen skal ikke ses som et udtryk for, at processen har været tilfældig. På langt de fleste skoler har der ligget nogle tydelige strategiske overvejelser bag udvælgelsen, og her har man særligt haft fokus på at vælge resursepersoner, som:

- Har en koordinerende/vejledende funktion i forvejen
- Repræsenterer hver sin afdeling (fx indskoling, mellemtrin og udskoling)
- Går positivt og konstruktivt til værks, når nye tiltag skal implementeres.

Endelig har der også været stor variation, ift. hvor mange resursepersoner man som skole har valgt at have. Det laveste antal er én resurseperson (på en skole med to matrikler), mens det højeste antal er syv. Størstedelen af skolerne lader dog til at have haft mellem to og fire SLF-resursepersoner i løbet af indsatsen.

### 5.3.2 Med udvælgelsen har nogle skoler sikret sig bedre implementeringsforudsætninger end andre

Formålet med de lidt løse rammer for udvælgelsen har været at give skolerne mulighed for selv at foretage en vurdering baseret på deres egen lokale skolekontekst af, hvad de har haft brug for af SLF-resursepersoner. Dette forklarer delvist den forholdsvis store variation ift. udvælgelsen fra den ene skole til den anden.

Evalueringen peger på, at variationen har haft ret markant betydning for implementeringen af delindsatserne på de enkelte skoler., og at nogle skoler gennem udvælgelsen altså har sikret sig bedre implementeringsforudsætninger end andre. De skoler, hvor ledelsen har haft øje for alle de tre parametre, som er beskrevet ovenfor, har fx generelt sikret sig de bedste implementeringsforudsætninger.

#### Stærke stemmer og bred repræsentation har været med til at skabe gode implementeringsforudsætninger

Har man udvalgt SLF-resursepersoner, som i forvejen havde en funktion som vejleder eller koordinator, har man som ledelse kunnet lukrere på, at disse medarbejdere i forvejen har haft en vis fleksibilitet i deres skemaer. På den måde har man ikke skullet finde "ekstra" tid i skemaet hos vejlederne til at holde møder omkring indsatsen. Samtidig besidder vejlederne og koordinatorerne i forvejen nogle kompetencer og noget autoritet i medarbejdergruppen, som betyder, at de medarbejderne er vant til at lytte til dem og modtage sparring fra dem samt se dem sidde for enden af mødebordet. Det sidste betyder også, at SLF-resursepersonerne ikke har skullet bruge tid på at lære rollen som procesfacilitator at kende. I stedet har de med det samme kunnet rette fokus mod indholdet i de forskellige delindsatser.

Resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen i 2024 tegner også et billede af, at lederne er opmærksomme på disse fordele ved at udvælge SLF-resursepersoner, der i forvejen har en vejlederfunktion. Lederne angiver således, at 62 % af deres udvalgte SLF-resursepersoner er vejledere ved

siden af deres funktion som SLF-resurseperson. 15 % har haft en vejlederfunktion tidligere, men har det ikke længere (Appendiks B: tabel B.63).

Evalueringen viser også, at det har været en fordel for skolerne at udvælge en gruppe af SLF-resursepersoner, der samlet set dækker alle skolens afdelinger. Det er der to væsentlige årsager til. For det første har det betydet, at SLF-repræsentanterne internt har kunnet drøfte indsatsens indhold og løbende evaluere arbejdet med indsatsen på baggrund af perspektiver, der samlet set dækker hele skolen. For det andet har det givet dem mulighed for løbende at have fingeren på pulsen og altså både følge med i, hvordan det er gået rundt omkring i de forskellige afdelinger og teams, og samtidig kunne reagere forholdsvis hurtigt på eventuelle udfordringer og problemstillinger. Endelig har det i disse tilfælde også været sværere for de enkelte medarbejdere og enkelte teams at "snige sig uden om" arbejdet med delindsatserne, fordi de hele tiden har haft en SLF-resurseperson i nærheden.

I arbejdet med at bruge den lokale organisering til at skabe de bedste implementeringsforudsætninger har det altså vist sig vigtigt med både stærkere stemmer i medarbejdergruppen og bred repræsentation. Evalueringen viser, at det har været med til at sikre, at de pædagogiske medarbejdere løbende er blevet holdt til ilden og har arbejdet fokuseret med de forskellige delindsatser på deres teammøder. I forlængelse heraf kan vi også se, at implementeringsforudsætningerne er blevet styrket de steder, hvor der har været fokus på at vælge nogle SLF-resursepersoner, der i forvejen er kendt for at gå ind i indsatsarbejdet med et positivt og konstruktivt mindset og drive.

### Muligheden for at gemme sig er blevet udnyttet de steder, hvor den har været der

De skoler, som ikke har haft ovenstående parametre for øje, har generelt arbejdet med indsatsen ud fra nogle forudsætninger, der har gjort det sværere for dem at lykkes med en bred implementering. Det gælder fx de skoler, som ikke har sikret sig, at den samlede gruppe af SLF-resursepersoner repræsenterer skolens forskellige afdelinger. På flere af disse skoler har det udfordret i en sådan grad, at man undervejs har været nødt til at droppe målsætningen om en bred implementering af indsatsen på hele skolen.

Et vidtgående eksempel er en skole med to matrikler og 1.000 elever, hvor der kun har været én resurseperson. På den skole har det praktisk talt været umuligt for den ene resurseperson at sikre bred implementering. Vedkommendes arbejde er derfor endt med at foregå meget mere hos enkelte teams rundt omkring, hvor lysten til arbejdet med indsatsen har været der. Det er i øvrigt kendetegnende for disse skoler, at deres ledelser beskrives som nogle, der generelt ikke har investeret særligt meget i indsatsen. Det er derfor også kendetegnende for dem, at de repræsenterer den del af den samlede gruppe af skoler, som har fået mindst ud af udviklingsarbejdet.

### Nogle skoler har taget konsekvensen af, at deres udvælgelse i første omgang ikke viste sig at være optimal

Der findes også eksempler på skoler, som undervejs har indset, at de fik udvalgt de forkerte SLF-resursepersoner til at starte med, og har reageret på det ved at sadle om. Vi hører fx en skoleleder fortælle, at de på vedkommendes skole i første omgang fik valgt nogle resursepersoner udelukkende ud fra faglige hensyn, som så ret hurtigt viste sig at mangle engagement og interesse i selve

indsatsen. Det tog man konsekvensen af og fik i stedet udpeget en gruppe ud fra nogle andre parametre, hvor man kiggede mere på engagement og investering i selve indsatsprogrammet. Vi hører om et lignende eksempel på en anden skole, hvor ledelsen oplever, at den første gruppe resursepersoner mest af alt havde travlt med at diskutere med ledelsen, hvor meget tid de ville få til opgaven. Derfor blev de skiftet ud med nogle, som i ledelsens øjne gik mere konstruktivt til værks, og oplevelsen var, at det var med til at styrke implementeringsforudsætningerne. På en anden skole fik man først øjnene op for gevinsten ved at bruge vejledere i gruppen af SLF-resursepersoner, efter indsatsen havde været i gang i noget tid, og man måtte derfor sadle om, hvilket altså igen understreger det fornuftige i den konstellation.

På en af skolerne, hvor man ikke valgte at udpege resursepersoner, som i forvejen var vejledere eller "mødeleder i storteamet", giver ledelsen udtryk for, at de med tiden har fortrudt det. Oplevelsen er, at det har skabt udfordringer, både hvad angår resursepersonernes kompetencer som mødeledere og den tid, de har haft til opgaven. Ledelsen fortæller også, at det samtidig har betydet, at det under hele forløbet har været svært for dem at give resursepersonerne "værdi" på skolen:

> "Vi har hele tiden haft en udfordring i at give resursepersonerne værdi. Altså, hvordan får vi dem hæftet på?
>
> SKOLELEDER

Når vi taler med forvaltningsledelsen, giver de udtryk for en oplevelse af, at de bedste forudsætninger er blevet skabt på de skoler, hvor skoleledelserne har været meget opmærksomme på løbende at understøtte SLF-resursepersonernes legitimitet over for resten af medarbejdergruppen. De skoler, som har haft det svært, er i forvaltningsledelsens øjne således de skoler, hvor den stabile opbakning ikke har været der. Der er også stemmer i forvaltningsledelsen, som i bagklogskabens klare lys mener, at man skulle have givet nogle mere faste rammer for udvælgelsen fra start (hvor man fx insisterede på at vælge nogle, der er i forvejen havde en koordinerende/vejledende funktion). Deres ræsonnement er, at man med en sådan model havde understøttet skolerne endnu bedre i at sikre sig de bedste implementeringsforudsætninger gennem den lokale organisering, og ræsonnementet understøttes altså af evalueringens resultater.

### 5.3.3 Det har ikke været nemt at være SLF-resurseperson

Ser vi nærmere på selve arbejdet som SLF-resurseperson, viser evalueringen entydigt, at det ikke har været en nem rolle at udfylde i den pædagogiske hverdag. Det er der flere årsager til, men de mest gængse lyder:

- Modstand fra kollegerne
- Manglende opbakning fra ledelsen
- Utilstrækkelige rammer for det interne samarbejde i gruppen af SLF-resursepersoner.

Disse tre pointer udfoldes nedenfor.

### Modstand fra kollegerne

At større projekter og kommunale indsatser kan generere modstand blandt dele af det pædagogiske personale, når de skal rulles ud og implementeres, er langt fra nyt i skoleverdenen. Modstand har derfor også været et emne i forbindelse med SLF-indsatsen på alle de skoler, vi har talt med i forbindelse med evalueringen.

For nogle skoler har modstanden fyldt så meget, at det har fået nogle ærgerlige konsekvenser for både indsatsarbejdet generelt og for enkelte medarbejdere. En tidligere SLF-resurseperson fortæller eksempelvis, at vedkommende ofte måtte lægge ører til en voldsom skepsis fra kolleger:

> Jeg synes, jeg skulle stå på mål for hele skolens udvikling. Og jeg havde også kolleger, der sagde til mig: "Hva' fa'en er det her for noget pis? – det her gider vi ikke!".
>
> PÆDAGOGISK MEDARBEJDER OG FORHENVÆRENDE SLF-RESURSEPERSON

Skepsissen fra kollegerne endte med at tære så meget på vedkommende, at ledelsen fik besked på at finde en anden til at udfylde rollen som SLF-resurseperson. En sådan oplevelse er uhensigtsmæssig på flere planer. For det første har det konsekvenser for den person, som har stået i det, og som altså i sidste ende føler sig så presset, at der ikke ses nogen anden udvej end at kaste håndklædet i ringen. For det andet forstærker det den negative fortælling på skolen om selve indsatsen og rollen som resurseperson. Samlet set betyder det, at skolen efter skiftet står med svære forudsætninger for implementeringsarbejdet.

### Manglende opbakning fra ledelsen

Den anden årsag til, at det har været svært at være SLF-resurseperson, ligger i direkte forlængelse af modstanden fra kollegerne og relaterer sig til opbakningen fra ledelsen. Den handler om, at nogle SLF-resursepersoner har oplevet, at en alt for stor del af implementeringsarbejdet har været overladt til dem. Det har fået opgaven til at føles uoverskuelig, og resultatet har været, at delindsatserne på disse skoler kun er blevet implementeret sporadisk. Resursepersonerne forklarer det med, at det har været for svært for dem at nå bredt ud til hele skolen uden ledelsens opbakning, og at de derfor er endt med at arbejde intensivt med indsatsen i de afdelinger og i de teams, hvor der har været størst motivation og engagement.

### Utilstrækkelige rammer for det interne samarbejde i gruppen af SLF-resursepersoner

Den tredje og sidste årsag er generel og gør sig således gældende på tværs af skolerne uagtet graden af ledelsesmæssig opbakning. Årsagen relaterer sig til en fælles oplevelse blandt SLF-resursepersonerne af, at der ikke har været afsat tid og resurser nok til, at de som gruppe ude på deres skoler har kunnet arbejde tilstrækkeligt med at implementere indsatsen. Stort set alle SLF-resursepersonerne, som er blevet interviewet i forbindelse med evalueringen, fortæller, at de har været nødt til at finde ekstra tid i deres skemaer til at varetage arbejdet med at agere frontløber i indsatsen. At oplevelsen er fælles på tværs af skolerne, understreger, at der her er tale om en udfordring på projektniveau snarere end på skoleniveau. Selv på de skoler, hvor man virkelig har prioriteret at skabe gode rammer og har været strategisk smarte at udpege koordinatorer og vejledere som SLF-resursepersoner, sidder resursepersonerne med en oplevelse af, at de selv løbende har skullet

finde ekstra tid til opgaven. Vi hører også om flere, som slet og ret har arbejdet "alt for meget" ifølge dem selv.

Samlet set peger evalueringens resultater angående SLF-resursepersonerne på særligt tre ting: For det første at funktionen som SLF-resurseperson i sig selv har fungeret efter hensigten, i og med at vi kan se i evalueringen, at de stort set uden undtagelse har spillet en væsentlig rolle i implementeringen af indsatsen. For det andet peger de på, at friheden til at vælge, hvem der skulle udfylde funktionen, og hvor mange der skulle gøre det, har betydet, at det har været de skoleledelser, som har været dygtigst til at arbejde lokalt med distribueret ledelse, som har sikret sig de bedste implementeringsforudsætninger. Det betyder også, at skolerne har stået med ret forskellige forudsætninger for en god og bred implementering af indsatsen. For det tredje peger evalueringen på, at opgaven, som SLF-resursepersonerne har skullet løse, har været omfangsrig og krævende – også så omfangsrig og krævende, at de rammer, der har gjort sig gældende, ikke har været fyldestgørende.

### 5.3.4 Skolerne har også på eget initiativ foretaget organisatoriske ændringer for at styrke implementeringsforudsætningerne

I evalueringens kvalitative datamateriale fremgår det, at der på de forskellige skoler er blevet taget mange lokale initiativer, som har haft til formål at styrke de organisatoriske rammer omkring implementeringen af indsatsen. Også her har variationen betydet, at nogle skoler har fået skabt bedre implementeringsforudsætninger end andre.

#### Generelt set har de lokale omorganiseringer fungeret efter hensigten

Ligesom med udvælgelsen af SLF-resursepersoner ses der stor variation i skolernes lokale omorganiseringstiltag. Dog kan vi ikke her pege på enkelte modeller, som har vist sig mere hensigtsmæssige og effektfulde end andre. Hvad angår de lokale omorganiseringer, er der snarere tale om, at det generelt har vist sig værdifuldt som skole at arbejde aktivt med omorganisering med henblik på at skabe de bedst mulige rammer for arbejdet med indsatsen. En oplagt forklaring på dette er, at skolerne har været dygtige til at arbejde med omorganisering med blik for, hvad deres egen lokale skolekontekst har kaldt på. Her følger eksempler på, hvordan der er blevet arbejdet med det.

Et sted valgte man at lade fagudvalgene komme med til årgangsmøderne, hvilket de ellers ikke havde været før. Det blev gjort, fordi ledelsen vurderede, at det ville understøtte vidensdeling på tværs af årgangene. Ifølge skolens medarbejdere og SLF-resursepersoner fik ændringen den tiltænkte betydning og var ikke kun med til at styrke vidensdelingen på tværs, men faktisk også med til at ændre teamsamarbejdet i både fagteams, årgangsteams og klasseteams.

På en anden skole valgte man at tænke det pædagogiske udvalg ind som et centralt organ i arbejdet med indsatsen. Det pædagogiske udvalg udgjorde i forvejen på skolen et forum, hvor ledelse og pædagogiske medarbejdere på demokratisk vis drøfter, styrer og koordinerer skolens udvikling, hvorfor det fremstod som et oplagt forum for også at drøfte indsatsen. Ledelsen på skolen fortæller, at tiltaget fik skabt noget ejerskab blandt de pædagogiske medarbejdere omkring arbejdet med indsatsen. I det pædagogiske udvalg var det nemlig ledelsen og medarbejderne *sammen*,

som kunne sætte retning for indsatsarbejdet og lade det vokse nedefra med udgangspunkt i den lokale pædagogiske hverdag frem for i den kommunale forvaltning.

Ud over at tiltag som disse har vist sig effektive, peger evalueringen på en sammenhæng mellem sådanne organisatoriske tiltag og medarbejdernes oplevelse af arbejdet med indsatsen. Særligt ser vi, at der blandt de pædagogiske medarbejdere på disse skoler er et indtryk af, at man som medarbejder selv har været med til at præge implementeringen. Det har været med til at skabe mening med arbejdet og også bredt følgeskab på skolen. Resultatet flugter med, hvad vi ved fra litteraturen om skoleudvikling, nemlig at en vigtig forudsætning for at implementere større indsatser og skabe kulturændringer er, at man som skole finder en måde at lade tingene vokse nedefra med udgangspunkt i den pædagogiske virkelighed og praksis, der allerede eksisterer på skolen (Nielsen, 2022).

### 5.3.5 Mange skoler har forsøgt at tænke den distribuerede ledelse ind i selve teamsamarbejdet

Det generelt store fokus på distribueret ledelse i indsatsen er også kommet til udtryk i skolernes organisering omkring deres teamsamarbejde. Flere skoler har således aktivt forsøgt at tænke den distribuerede ledelse ind i selve teamsamarbejdet. Formålet har været at styrke implementeringsforudsætninger ved at sikre, at tiden på teammøderne blev brugt på indsatsarbejdet.

På flere skoler har man gjort dette ved at lade SLF-resursepersonerne være med ude på alle møder i de teams, som skulle arbejde med indsatsen – typisk på skift over en længere periode og særligt i begyndelsen af indsatsen. Nogle steder har de skullet agere mødeledere, mens de andre steder har indtaget en mere observerende rolle. På en enkelt skole valgte man at uddanne sine AKT-vejledere som mødeledere og så lade dem deltage på de forskellige teammøder. I alle tilfældene har formålet været det samme, nemlig at sikre, at teammøderne forløb efter planen med et fagligt fokus på indsatsarbejdet.

På baggrund af den analyse, der ligger til grund for evalueringen, er der ikke noget, der indikerer, at én model skulle være mere rigtig eller effektiv end en anden. Vi kan dog se, at det har vist sig vigtigt, at der er blevet arbejdet med mødestruktur for at sikre, at fokus forblev på de faglige drøftelser frem for på praktik og drift. Om personen med ansvaret har været en SLF-resurseperson, en pædagogisk medarbejder i det pågældende team eller en mødelederuddannet AKT-vejleder, har ikke været afgørende. I de fleste teams har det været en fælles opgave, og det har fungeret uden de store problemer.

På nogle skoler har man valgt en model, hvor SLF-resursepersonerne har introduceret til udviklingsarbejdet på fælles møder, hvorpå det så har været op til de enkelte teams at implementere de værktøjer, man nu har valgt at fokusere på i en given periode. I de tilfælde har det været forholdsvis "nemt" for de enkelte teams at forfalde til snak om andet end indsatsen. I mange tilfælde er det også det, der er sket. På en enkelt skole har ledelsen været med i gruppen af SLF-resursepersoner. Det skabte udfordringer, ift. hvad man som medarbejder havde lyst til at sætte fokus på i de faglige drøftelser på møderne. Fx betød det, at nogle medarbejdere undlod at tage udvalgte data med, fordi de data pegede på nogle udfordringer, man oplevede i sin undervisning, som man ikke ville have, at ledelsen kendte til. Så selvom det har været med til at sikre, at fokus forblev på det faglige,

har ledelsens deltagelse i sidste ende nok haft mere negativ indflydelse end positiv, idet det altså til tider har betydet, at det faglige forum ikke har føltes lige trygt for alle medarbejdere.

### 5.3.6 Når ledelsen og SLF-resursepersonerne kører i to separate spor, er det svært at lykkes

Som det fremgår af evalueringen, findes der altså skoler, som på den ene eller anden måde ikke er lykkedes med at finde en fælles retning for arbejdet med indsatsen. I de kvalitative data fremgår det, at sådanne organisatoriske udfordringer primært relaterer sig til samarbejdet mellem ledelsen og SLF-resursepersonerne.

#### Ikke alle ledelser har involveret SLF-resursepersonerne i tilstrækkelig grad

En af de grundlæggende og mest udbredte udfordringer i samarbejdet mellem ledelsen og resursepersonerne har ligget i ledelsens håndtering af deres ansvar for at involvere resursepersonerne i tilstrækkelig grad i indsatsarbejdet. Vi hører således fra flere skoler, hvor resursepersonerne sidder tilbage med en oplevelse af, at de burde have været mere involveret i implementeringen, end tilfældet har været.

Af konkrete eksempler nævnes prioriteringen af delindsatserne. Her hører vi fra flere resursepersoner, som ikke har følt sig inddraget nok, og vi hører også fra nogle, som ifølge dem selv slet ikke er blevet inddraget i den del af processen. I alle tilfældene udtrykker resursepersonerne ærgrelse over, at de ikke er blevet involveret. De giver samtidig udtryk for, at ærgrelsen ikke så meget skyldes, at de personligt føler sig overset, men snarere at de oplever deres manglende inddragelse som en spildt mulighed.

> Vi kunne have kvalificeret processen, i forhold til hvad der er realistisk at gennemføre. Der ligger viden i os. Vi er jo rundt omkring på skolen på en anden måde. Så de [ledelsen] kunne have lagt noget af det fra sig.
>
> SLF-RESURSEPERSON

Som SLF-resurseperson repræsenterer man de pædagogiske medarbejdere, og man er samtidig tæt på eleverne. Derfor har man en god føling med, hvor og hvordan de forskellige delindsatser ville kunne gøre den største forskel. At beslutte hen over hovederne på dem, hvilke delindsatser der skulle arbejdes med, og hvordan der skulle arbejdes med dem, har derfor i deres øjne haft en negativ betydning for deres muligheder for at lykkes med indsatsen.

I det kvalitative datamateriale er der ikke 100 % overensstemmelse mellem SLF-resursepersonernes udlægning og de pågældende skoleledelsers egne perspektiver på indsatsarbejdet. Vi kan derfor ikke konkludere entydigt, at det i alle tilfælde er skoleledelsen, som pilen peger på, når SLF-resursepersonerne ikke har følt sig inddraget i tilstrækkelig grad. Evalueringen viser dog, at det også er på disse skoler, at de pædagogiske medarbejdere efterlyser en mere "aktivt deltagende" ledelse. På den baggrund kan vi konkludere, at det i hvert fald ikke er lykkedes alle skoleledelser at skabe en bred stemning af ejerskab og deltagelse i arbejdet med indsatsen, hvilket selvsagt har haft en negativ indflydelse på deres muligheder for at opnå de ønskede resultater.

### For nogle skoleledelser har det været et bevidst valg ikke at involvere resursepersonerne i særlig høj grad

I det kvalitative datamateriale hører vi fra en enkelt skoleledelse, som bevidst har valgt ikke at lukke SLF-resursepersonerne ind i ledelsesrummet. En del af forklaringen lyder, at man som ledelsesgruppe har vurderet, at man ikke ønskede et lige så tæt samarbejde med SLF-resursepersonerne, som de gjorde. Den anden del af forklaringen lyder, at det skyldes et forskelligt syn på, hvordan indsatsen skulle implementeres. Her ønskede SLF-resursepersonerne, at indsatsen skulle gennemsyre hele skolens teamsamarbejde og pædagogiske praksis. Ledelsen derimod ville hellere have, at man fokuserede på enkeltelementer i delindsatserne og implementerede lidt ad gangen.

Ud fra de kvalitative udsagn er det ikke muligt at afgøre, hvorfor det ikke har været muligt for ledelsen og resursepersonerne at finde en form for kompromis eller fælles ståsted på trods af deres forskellige udgangspunkter. Ikke desto mindre udgør skolen et eksempel på, hvor svært det har været at implementere indsatsen og udvikle de stærkere læringsfællesskaber, når man som ledelse og SLF-resursepersoner ikke har afstemt mindset og tilgang ordentligt og derfor er endt op med at arbejde med indsatsen i to forskellige spor.

Et sidste kvalitativt resultat angående udfordringer i organiseringen af indsatsarbejdet relaterer sig til en generel oplevelse hos pædagogerne af, at selve indsatsen har været så skolefokuseret, at SFO'erne rundt omkring har haft svært ved at koble sig på. I forlængelse heraf hører vi også fra mange pædagoger, som fortæller, at SFO-delen i deres øjne ikke er blevet prioriteret nok på deres skoler, hvilket betyder, at man er endt med at stå med en SFO, der ikke føles som en del af indsatsen. Fra den nylige midtvejsevaluering ved vi dog, at der findes SFO'er, som også arbejder systematisk med at udvikle stærkere læringsfællesskaber, men det er og bliver de færreste, der gør det.

Som det sidste element angående organiseringen omkring SLF-indsatsen ser vi i næste afsnit nærmere på de såkaldte læringsdage, hvor indsatsens delelementer for første gang er blevet introduceret for skolernes styregrupper.

## 5.4 Læringsdagene

Læringsdagene repræsenterer et element i indsatsen, hvor forbindelsen mellem de overordnede strategiske linjer på forvaltningsniveau og den pædagogiske hverdag på skoleniveau er meget tydelig. Det er nemlig på læringsdagene, at indsatsens forskellige elementer er blevet introduceret for de deltagende skoler med deltagelse af både læringspartnere, skoleledelse og SLF-resursepersoner.

### Læringsdage

I forbindelse med indsatsen omkring de stærkere læringsfællesskaber i Aarhus Kommune har der været afviklet ti læringsdage. Den første læringsdag fandt sted i foråret 2019, mens den sidste blev afviklet i september 2022.

Læringsdagene blev i begyndelsen faciliteret af eksterne oplægsholdere med afsæt i forskellige faglige temaer og grundteorien bag stærkere læringsfællesskaber. Senere i indsatsen stod lærings-partnerne for læringsdagene, hvor indholdet i højere grad blev tilrettelagt med afsæt i emner og problemstillinger, der optagede skolerne mere lokalt.

På læringsdagene deltog både læringspartnere, skoleledelser og skolernes SLF-resursepersoner.

### 5.4.1 Skolernes styregrupper har generelt haft en positiv oplevelse af læringsdagene

Skolernes generelle holdning til læringsdagene er, at de har fungeret efter hensigten. Særligt fremhæves det, at:

- Indsatsens forskellige elementer er blevet præsenteret med et praksisnært sigte og en forståelse for skolernes pædagogiske hverdag
- Læringsdagene har udgjort en god mulighed for at erfaringsudveksle på tværs af kommunens skoler
- Det har givet SLF-styregrupperne på de forskellige skoler et godt, fælles udgangspunkt for indsatsarbejdet.

Disse tre pointer gennemgås i det følgende.

#### Indsatsens forskellige elementer er blevet præsenteret med et praksisnært sigte og en forståelse for skolernes pædagogiske hverdag

Når vi taler med skolerne om læringsdagene, er der generel tilfredshed med dagenes indhold, og særligt måden, indholdet er blevet præsenteret på, fremhæves som givtig af mange ledere såvel som SLF-resursepersoner. Den fælles oplevelse går på, at der på læringsdagene har været et stort og vigtigt fokus på at vægte det praksisnære frem for det teoretiske og altså præsentere de forskellige elementer med et overvejende fokus på, hvordan skolerne har skullet arbejde med dem. Det har mange skoler fundet inspirerende, og vi hører således positive takter fra flere styregrupper på de enkelte skoler. For mange har det ligeledes bidraget til, at elementerne har føltes relevante for deres pædagogiske hverdag, hvilket selvsagt har øget motivationen for at gå i gang med implementeringsarbejdet.

#### Læringsdagene har udgjort en god mulighed for at erfaringsudveksle på tværs af kommunens skoler

Der er også en del skoler, som fremhæver læringsdagene som en god mulighed for at erfaringsudveksle på tværs af skoler. Det er særligt repræsentanter fra skoleledelserne, som fremfører denne pointe, om end vi også hører fra SLF-resursepersoner, som har det på samme måde. Ifølge dem har det været rart at kunne mødes med de andre skoler i regi af indsatsen og veksle ord omkring enten de forskellige elementer, der har været i fokus, eller bare det generelle arbejde med at implementere og forankre indsatsen i den pædagogiske hverdag. I den forbindelse tales der også i positive vendinger om frekvensen af møderne.

### Det har givet SLF-styregrupperne på de forskellige skoler et godt, fælles udgangspunkt for indsatsarbejdet

Denne tredje og sidste pointe relaterer sig særligt til SLF-resursepersonernes perspektiv på, hvad de fik ud af læringsdagene. For dem hører vi nærmest enstemmigt på tværs af de skoler, vi har talt med, at de grundlæggende var meget glade for læringsdagene som koncept, fordi de repræsenterede en mulighed for at være sammen med sin skoleledelse en hel dag med fokus på indsatsen og de elementer, som man efterfølgende skulle hjem på skolen og arbejde med at implementere. En resurseperson beskriver læringsdagene som noget, der skabte et godt fælles udgangspunkt for implementeringsarbejdet, og nævner samtidig, at læringsdagene på den måde var med til at skabe en tættere relation mellem ledelsen og resursepersonerne.

I evalueringens kvalitative datamateriale ser vi dog også eksempler på ledere og SLF-resurspersoner, som ikke deler det positive blik på læringsdagene og det bidrag, som de har givet til udviklingsarbejdet. Fælles for kritikken er, at den går på den tid, man som skole har skullet bruge på det. Her er der enkelte repræsentanter fra både skoleledelse og SLF-resurseperson-niveauet, som altså vurderer, at indholdet på dagene ikke har været givtigt nok til, at det har kunnet betale sig at sætte en hel dag af til det. Disse personer er altså til tider taget hjem fra læringsdagene med en følelse af, at det ikke har "været det værd". I forlængelse heraf hører vi fra de samme individer, at deres oplevelse også er, at læringsdagene generelt var præget af mange aflysninger, hvilket sandsynligvis relaterer sig til tiden under corona, hvor der selvsagt fandt aflysninger sted. Endelig hører vi også fra en enkelt skoleledelse, som giver udtryk for, at læringsdagene den ene side har givet anledning til refleksion og inspiration, men på den anden samtidig har skabt et forventningspres på dem som ledelse ift. at skulle tage stilling til, hvad de forskellige elementer betyder for dem – og hvad man kan bruge det til på netop deres skole. For dem har læringsdagene derfor ikke udelukkende været et positivt bekendtskab.

De enkelte negative perspektiver ændrer dog ikke på den generelle fortælling, som altså lyder, at læringsdagene har været en succes, og at dette særligt skyldes, at man på dagene har arbejdet med et stort fokus på skolernes arbejde med at implementere de forskellige elementer. I forlængelse heraf hører vi om enkelte skoler, som selv har arbejdet med at understøtte bevægelsen fra læringsdag til implementering gennem en systematik, hvor der i halen på hver læringsdag blev holdt et møde med læringspartner, SLF-resursepersoner og ledelsen.

## 5.4.2 Forvaltningsledelsen ser også positivt på læringsdagene

Også forvaltningsledelsen har et positivt indtryk af læringsdagenes betydning for indsatsen – så meget, at der hos den nuværende forvaltningsledelse udtrykkes tvivl om, hvorvidt det var en god ide at udfase dem:

> "Læringsdagene har været gode til at sætte et fælles fokus, og dem stoppede vi jo med på et tidspunkt. Måske skulle vi have holdt fast i den måde at samle alle om noget. Det havde kunnet give noget og skabt en opmærksomhed omkring, at SLF ikke er et projekt, og det er ikke dødt.
>
> MEDLEM AF FORVALTNINGSLEDELSEN

At det formelle spor er faset ud, kobles af forvaltningsledelsen også sammen med tendensen til, at flere skoler i dag har en forståelse af, at indsatsen er slut, eller at de i hvert fald lægger mindre vægt på udviklingsarbejdet, end de har gjort tidligere i forløbet. Derfor sidder forvaltningsledelsen altså nu med en oplevelse af, at man med fordel kunne have ventet med at udfase læringsdagene, i og med at de ud over at fungere godt som koncept samtidig havde en betydning for skolernes forståelse for indsatsens prioritering i kommunen.

# Appendiks A – Litteraturliste

Dalin, Per (1994). *Utdanning for et nytt århundre*. Oslo: Universitetsforlaget.

DuFour, R. & Marzano, R.J. (2015). *Leder af læring. Hvordan ledere i forvaltning, skole og klasseværelse fremmer elevernes læring*. Frederikshavn: Dafolo.

Nielsen, Lise Tingleff (2022). *Skoleudvikling – en praksisbaseret tilgang*. København: Dafolo

# Appendiks B – Tabeller

### Appendiks-tabel B.1
### Hvorvidt gør følgende udsagn sig gældende for det sidste møde, I havde i det udvalgte team? Der var en skriftlig dagsorden for mødet

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Ja | 665 | 67 |
| Nej | 314 | 32 |
| Ved ikke | 14 | 1 |
| Total | 993 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 993).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ansatte, der har deltaget i et teammøde

### Appendiks-tabel B.2
### Hvorvidt gør følgende udsagn sig gældende for det sidste møde, I havde i det udvalgte team? Der var en skriftlig dagsorden for mødet

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Ja | 686 | 62 |
| Nej | 429 | 38 |
| Total | 1115 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2019 (n = 1115).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ansatte, der har deltaget i et teammøde

## Appendiks-tabel B.3
## Hvorvidt gør følgende udsagn sig gældende for det sidste møde, I havde i det udvalgte team? Mødet var ledet af en mødeleder

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Ja | 332 | 33 |
| Nej | 651 | 66 |
| Ved ikke | 10 | 1 |
| Total | 993 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 993).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ansatte, der har deltaget i et teammøde

## Appendiks-tabel B.4
## Hvorvidt gør følgende udsagn sig gældende for det sidste møde, I havde i det udvalgte team? Mødet var ledet af en mødeleder

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Ja | 442 | 40 |
| Nej | 673 | 60 |
| Total | 1115 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2019 (n = 1115).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ansatte, der har deltaget i et teammøde

## Appendiks-tabel B.5
## Hvorvidt gør følgende udsagn sig gældende for det sidste møde, I havde i det udvalgte team? Vi brugte et eller flere af dialogværktøjerne fra SLF-metodehåndbogen (fx læringscirkel, Karl Tomms spørgsmålstyper)

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Ja | 52 | 5 |
| Nej | 902 | 91 |
| Ved ikke | 39 | 4 |
| Total | 993 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 993).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ansatte, der har deltaget i et teammøde

## Appendiks-tabel B.6
## Er du blevet observeret i din undervisning i dette skoleår (2023/2024)?

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Ja | 405 | 40 % |
| Nej | 616 | 60 % |
| Total | 1021 | 100 % |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 1021).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ansatte, der har deltaget i et teammøde

## Appendiks-tabel B.7
## Er du blevet observeret i din undervisning i dette skoleår (2018/2019)?

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Ja | 414 | 43 % |
| Nej | 539 | 57 % |
| Total | 953 | 100 % |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2019 (n = 953).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ansatte, der har deltaget i et teammøde

## Appendiks-tabel B.8
## Hvor ofte er du ca. blevet observeret i din undervisning i dette skoleår (2023/2024)?

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Hver anden uge eller oftere | 44 | 11 % |
| Én gang om måneden | 17 | 4 % |
| Én gang hver anden måned | 27 | 7 % |
| Én gang i kvartalet | 71 | 18 % |
| Mindre end én gang i kvartalet | 246 | 61 % |
| Total | 405 | 100 % |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 405).
Note: Spørgsmålet stilles kun til de ansatte, der er blevet observeret i deres undervisning i dette skoleår (2023/2024)

## Appendiks-tabel B.9
## Hvor ofte er du ca. blevet observeret i din undervisning i dette skoleår (2018/2019)?

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Hver anden uge eller oftere | 59 | 14 % |
| Én gang om måneden | 26 | 6 % |
| Én gang hver anden måned | 26 | 6 % |
| Én gang i kvartalet | 56 | 14 % |
| Mindre end én gang i kvartalet | 247 | 60 % |
| Total | 414 | 100 % |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2019 (n = 414).
Note: Spørgsmålet stilles kun til de ansatte, der er blevet observeret i deres undervisning i dette skoleår (2018/2019)

## Appendiks-tabel B.10
## Hvilken af følgende beskrivelser passer bedst på observationen?

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Observationen var en del af et længere plan-lagt forløb | 166 | 41 % |
| Observationen foregik kun den ene gang | 239 | 59 % |
| Total | 405 | 100 % |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 405).
Note: Spørgsmålet stilles kun til de ansatte, der er blevet observeret i deres undervisning i dette skoleår (2023/2024)

## Appendiks-tabel B.11
## Tænk tilbage på sidste gang, du blev observeret i din undervisning. Hvem observerede dig?

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| En lærer/pædagog (som ikke var en resurse-person) | 113 | 28 % |
| En resurseperson (fx AKT-vejleder, læse- eller matematikvejleder) | 47 | 12 % |
| En SLF-resurseperson | 11 | 3 % |
| En fra skolens ledelse | 154 | 38 % |
| En anden person, skriv evt. hvem | 80 | 20 % |
| Total | 405 | 100 % |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 405).
Note: Spørgsmålet stilles kun til de ansatte, der er blevet observeret i deres undervisning i dette skoleår (2023/2024)

## Appendiks-tabel B.12
## Tænk tilbage på sidste gang, du blev observeret i din undervisning. Hvem observerede dig?

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| En lærer/pædagog (som ikke var en resurse-person) | 191 | 46 % |
| En resurseperson (fx AKT-vejleder, læse- eller matematikvejleder) | 58 | 14 % |
| En fra skolens ledelse | 105 | 25 % |
| En anden person, skriv evt. hvem | 60 | 14 % |
| Total | 414 | 100 % |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2019 (n = 414).
Note: Spørgsmålet stilles kun til de ansatte, der er blevet observeret i deres undervisning i dette skoleår (2018/2019)

## Appendiks-tabel B.13
## I hvilken grad gør følgende udsagn om feedbacken sig gældende? Feedbacken var relevant for mig som underviser

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| I høj grad | 122 | 35 |
| I nogen grad | 146 | 41 |
| I mindre grad | 62 | 18 |
| Slet ikke | 22 | 6 |
| Total | 352 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 352).
Note: Spørgsmålet stilles kun til de ansatte, der er blevet observeret i deres undervisning i dette skoleår (2023/2024)

## Appendiks-tabel B.14
## I hvilken grad gør følgende udsagn om feedbacken sig gældende? Feedbacken var relevant for mig som underviser

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| I høj grad | 147 | 41 |
| I nogen grad | 156 | 44 |
| I mindre grad | 44 | 12 |
| Slet ikke | 9 | 3 |
| Total | 356 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2019 (n = 356).
Note: Spørgsmålet stilles kun til de ansatte, der er blevet observeret i deres undervisning i dette skoleår (2018/2019)

## Appendiks-tabel B.15
## Hvor tit sker følgende?  Jeg keder mig i timerne

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Altid | 198 | 9 |
| Tit | 536 | 24 |
| Nogle gange | 985 | 44 |
| Sjældent | 448 | 20 |
| Aldrig | 70 | 3 |
| Total | 2237 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt elever i 5. og 8. klasse på 45 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 2237).

## Appendiks-tabel B.16
## Hvor tit sker følgende?  Jeg har det godt med min lærer

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Altid | 855 | 38 |
| Tit | 831 | 37 |
| Nogle gange | 394 | 18 |
| Sjældent | 111 | 5 |
| Aldrig | 46 | 2 |
| Total | 2237 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt elever i 5. og 8. klasse på 45 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 2237).

## Appendiks-tabel B.17
## Hvor tit sker følgende?  Jeg har lyst til at deltage, når læreren stiller spørgsmål

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Altid | 229 | 10 |
| Tit | 736 | 33 |
| Nogle gange | 850 | 38 |
| Sjældent | 320 | 14 |
| Aldrig | 102 | 5 |
| Total | 2237 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt elever i 5. og 8. klasse på 45 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 2237).

## Appendiks-tabel B.18
## Hvor tit sker følgende?  Vi er gode til at hjælpe hinanden i klassen i timerne

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Altid | 337 | 15 |
| Tit | 1106 | 49 |
| Nogle gange | 616 | 28 |
| Sjældent | 137 | 6 |
| Aldrig | 41 | 2 |
| Total | 2237 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt elever i 5. og 8. klasse på 45 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 2237).

## Appendiks-tabel B.19
## Hvor tit sker følgende?  Jeg keder mig i timerne

| | Procent |
|---|---|
| Altid | 5 |
| Tit | 17 |
| Nogle gange | 42 |
| Sjældent | 31 |
| Aldrig | 5 |
| Total | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt elever i 5. og 8. klasse på 45 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2019 (n = 3005).
Note: Da data for spørgeskemaundersøgelsen blandt elever i baselinemålingen ikke længere er tilgængelig, fremgår den præcise frekvensfordeling ikke.

## Appendiks-tabel B.20
## Hvor tit sker følgende?  Jeg har det godt med min lærer

| | Procent |
|---|---|
| Altid | 44 |
| Tit | 39 |
| Nogle gange | 12 |
| Sjældent | 3 |
| Aldrig | 1 |
| Total | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt elever i 5. og 8. klasse på 45 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2019 (n = 3005).
Note: Da data for spørgeskemaundersøgelsen blandt elever i baselinemålingen ikke længere er tilgængelig, fremgår den præcise frekvensfordeling ikke.

## Appendiks-tabel B.21
## Hvor tit sker følgende?  Jeg har lyst til at deltage, når læreren stiller spørgsmål

| | Procent |
|---|---|
| Altid | 17 |
| Tit | 40 |
| Nogle gange | 30 |
| Sjældent | 11 |
| Aldrig | 2 |
| Total | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt elever i 5. og 8. klasse på 45 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2019 (n = 3005).
Note: Da data for spørgeskemaundersøgelsen blandt elever i baselinemålingen ikke længere er tilgængelig, fremgår den præcise frekvensfordeling ikke.

## Appendiks-tabel B.22
## Hvor tit gør din lærer følgende? I starten af forløbet var min lærer god til at forklare, hvad klassen skulle lære

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 982 | 43 |
| Lidt enig | 911 | 40 |
| Lidt uenig | 282 | 12 |
| Uenig | 100 | 4 |
| Total | 100 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt elever i 5. og 8. klasse på 45 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 2237).

## Appendiks-tabel B.23
## Hvor tit gør din lærer følgende? I starten af forløbet var min god til at forklare, hvad klassen skulle lære

| | Procent |
|---|---|
| Enig | 56 |
| Lidt enig | 36 |
| Lidt uenig | 6 |
| Uenig | 2 |
| Total | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt elever i 5. og 8. klasse på 45 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2019 (n = 3005).
Note: Da data for spørgeskemaundersøgelsen blandt elever i baselinemålingen ikke længere er tilgængelig, fremgår den præcise frekvensfordeling ikke.

## Appendiks-tabel B.24
## Tredje tema handler om jeres samarbejde i teamet. Er du enig eller uenig i følgende udsagn om jeres teamsamarbejde i dette skoleår? Beslutninger i teamet træffes på baggrund af gode argumenter

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 383 | 39 |
| Overvejende enig | 454 | 46 |
| Hverken enig eller uenig | 120 | 12 |
| Overvejende uenig | 18 | 2 |
| Uenig | 18 | 2 |
| Total | 993 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 993).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ansatte, der har deltaget i et teammøde

## Appendiks-tabel B.25
### Tredje tema handler om jeres samarbejde i teamet. Er du enig eller uenig i følgende udsagn om jeres teamsamarbejde i dette skoleår? Når vi er uenige i teamet, giver det tit anledning til interessante diskussioner

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 217 | 22 |
| Overvejende enig | 432 | 44 |
| Hverken enig eller uenig | 268 | 27 |
| Overvejende uenig | 36 | 4 |
| Uenig | 40 | 4 |
| Total | 993 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 993).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ansatte, der har deltaget i et teammøde

## Appendiks-tabel B.26
### Tredje tema handler om jeres samarbejde i teamet. Er du enig eller uenig i følgende udsagn om jeres teamsamarbejde i dette skoleår? Når vi er uenige i teamet, er der ofte én eller få personer, der får deres vilje

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 28 | 3 |
| Overvejende enig | 82 | 8 |
| Hverken enig eller uenig | 292 | 29 |
| Overvejende uenig | 284 | 29 |
| Uenig | 307 | 31 |
| Total | 993 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 993).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ansatte, der har deltaget i et teammøde

## Appendiks-tabel B.27
### Tredje tema handler om jeres samarbejde i teamet. Er du enig eller uenig i følgende udsagn om jeres teamsamarbejde i dette skoleår? Vi forsøger ofte at undgå emner, hvor vi er uenige

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 8 | 1 |
| Overvejende enig | 40 | 4 |
| Hverken enig eller uenig | 200 | 20 |
| Overvejende uenig | 340 | 34 |
| Uenig | 405 | 41 |
| Total | 993 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 993).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ansatte, der har deltaget i et teammøde

## Appendiks-tabel B.28
### Tredje tema handler om jeres samarbejde i teamet. Er du enig eller uenig i følgende udsagn om jeres teamsamarbejde i dette skoleår? Beslutninger i teamet træffes på baggrund af gode argumenter

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 421 | 38 |
| Overvejende enig | 506 | 45 |
| Hverken enig eller uenig | 140 | 13 |
| Overvejende uenig | 36 | 3 |
| Uenig | 12 | 1 |
| Total | 1115 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2019 (n = 1115).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ansatte, der har deltaget i et teammøde

## Appendiks-tabel B.29
### Tredje tema handler om jeres samarbejde i teamet. Er du enig eller uenig i følgende udsagn om jeres teamsamarbejde i dette skoleår? Når vi er uenige i teamet, giver det tit anledning til interessante diskussioner

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 269 | 24 |
| Overvejende enig | 470 | 42 |
| Hverken enig eller uenig | 278 | 25 |
| Overvejende uenig | 72 | 6 |
| Uenig | 26 | 2 |
| Total | 1115 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2019 (n = 1115).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ansatte, der har deltaget i et teammøde

## Appendiks-tabel B.30
### Tredje tema handler om jeres samarbejde i teamet. Er du enig eller uenig i følgende udsagn om jeres teamsamarbejde i dette skoleår? Når vi er uenige i teamet, er der ofte én eller få personer, der får deres vilje

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 33 | 3 |
| Overvejende enig | 102 | 9 |
| Hverken enig eller uenig | 336 | 30 |
| Overvejende uenig | 293 | 26 |
| Uenig | 351 | 31 |
| Total | 1115 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2019 (n = 1115).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ansatte, der har deltaget i et teammøde

## Appendiks-tabel B.31
### Tredje tema handler om jeres samarbejde i teamet. Er du enig eller uenig i følgende udsagn om jeres teamsamarbejde i dette skoleår? Vi forsøger ofte at undgå emner, hvor vi er uenige

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 16 | 1 |
| Overvejende enig | 40 | 4 |
| Hverken enig eller uenig | 253 | 23 |
| Overvejende uenig | 408 | 37 |
| Uenig | 398 | 36 |
| Total | 1115 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2019 (n = 1115).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ansatte, der har deltaget i et teammøde

## Appendiks-tabel B.32
### Første tema handler om jeres praksis med at dele undervisningserfaringer i teamet. Er du enig eller uenig i følgende udsagn om jeres teamsamarbejde i dette skoleår? Jeg er tryg ved at fortælle de andre i teamet om alle dele af min undervisningspraksis

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 727 | 73 |
| Overvejende enig | 198 | 20 |
| Hverken enig eller uenig | 49 | 5 |
| Overvejende uenig | 11 | 1 |
| Uenig | 8 | 1 |
| Total | 993 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 993).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ansatte, der har deltaget i et teammøde

## Appendiks-tabel B.33
### Første tema handler om jeres praksis med at dele undervisningserfaringer i teamet. Er du enig eller uenig i følgende udsagn om jeres teamsamarbejde i dette skoleår? Når vi beskriver vores undervisningspraksis for hinanden, fører det altid til interessante didaktiske/pædagogiske drøftelser

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 257 | 26 |
| Overvejende enig | 417 | 42 |
| Hverken enig eller uenig | 239 | 24 |
| Overvejende uenig | 58 | 6 |
| Uenig | 22 | 2 |
| Total | 993 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 993).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ansatte, der har deltaget i et teammøde

## Appendiks-tabel B.34
### Første tema handler om jeres praksis med at dele undervisningserfaringer i teamet. Er du enig eller uenig i følgende udsagn om jeres teamsamarbejde i dette skoleår? Jeg er tryg ved at fortælle de andre i teamet om alle dele af min undervisningspraksis

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 805 | 72 |
| Overvejende enig | 234 | 21 |
| Hverken enig eller uenig | 56 | 5 |
| Overvejende uenig | 11 | 1 |
| Uenig | 9 | 1 |
| Total | 1115 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2019 (n = 1115).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ansatte, der har deltaget i et teammøde

## Appendiks-tabel B.35

### Første tema handler om jeres praksis med at dele undervisningserfaringer i teamet. Er du enig eller uenig i følgende udsagn om jeres teamsamarbejde i dette skoleår? Når vi beskriver vores undervisningspraksis for hinanden, fører det altid til interessante didaktiske/pædagogiske drøftelser

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 304 | 27 |
| Overvejende enig | 458 | 41 |
| Hverken enig eller uenig | 252 | 23 |
| Overvejende uenig | 69 | 6 |
| Uenig | 32 | 2 |
| Total | 1115 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2019 (n = 1115).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ansatte, der har deltaget i et teammøde

## Appendiks-tabel B.36

### Første tema handler om jeres praksis med at dele undervisningserfaringer i teamet. Er du enig eller uenig i følgende udsagn om jeres teamsamarbejde i dette skoleår? Vi har et indgående kendskab til hinandens undervisningspraksis

| | Lærer (n=731) | Pædagog (n=242) | Total (n=993) |
|---|---|---|---|
| | Procent | Procent | Procent |
| Enig | 31 | 37 | 32 |
| Overvejende enig | 42 | 39 | 41 |
| Hverken enig eller uenig | 17 | 17 | 17 |
| Overvejende uenig | 8 | 5 | 7 |
| Uenig | 2 | 3 | 2 |
| Total | 100 | 100 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 993).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ansatte, der har deltaget i et teammøde

## Appendiks-tabel B.37
### Første tema handler om jeres praksis med at dele undervisningserfaringer i teamet. Er du enig eller uenig i følgende udsagn om jeres teamsamarbejde i dette skoleår? Vi har et indgående kendskab til hinandens undervisningspraksis

| | Lærer (n=844) | Pædagog (n=271) | Total (n=1115) |
|---|---|---|---|
| | Procent | Procent | Procent |
| Enig | 23 | 29 | 25 |
| Overvejende enig | 38 | 40 | 39 |
| Hverken enig eller uenig | 24 | 21 | 23 |
| Overvejende uenig | 10 | 7 | 9 |
| Uenig | 5 | 3 | 4 |
| Total | 100 | 100 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2019 (n = 1115).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ansatte, der har deltaget i et teammøde

## Appendiks-tabel B.38
### Andet tema handler om jeres praksis med at dele ansvaret for undervisningen. Er du enig eller uenig i følgende udsagn om jeres teamsamarbejde i dette skoleår? I teamet hjælper vi hinanden med at planlægge undervisning

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 143 | 14 |
| Overvejende enig | 277 | 28 |
| Hverken enig eller uenig | 295 | 30 |
| Overvejende uenig | 180 | 18 |
| Uenig | 98 | 10 |
| Total | 993 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 993).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ansatte, der har deltaget i et teammøde

## Appendiks-tabel B.39
### Andet tema handler om jeres praksis med at dele ansvaret for undervisningen. Er du enig eller uenig i følgende udsagn om jeres teamsamarbejde i dette skoleår? Jeg føler, at jeg står alene med ansvaret for min undervisning

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 114 | 11 |
| Overvejende enig | 211 | 21 |
| Hverken enig eller uenig | 215 | 22 |
| Overvejende uenig | 236 | 24 |
| Uenig | 217 | 22 |
| Total | 993 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 993).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ansatte, der har deltaget i et teammøde

## Appendiks-tabel B.40
### Fjerde tema handler om jeres dialoger i teamsamarbejdet. Er du enig eller uenig i følgende udsagn om jeres teamsamarbejde i dette skoleår? I teamet bruger vi ofte tid på at identificere problemstillinger, vi skal have fokus på i undervisningen

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 245 | 25 |
| Overvejende enig | 416 | 42 |
| Hverken enig eller uenig | 220 | 22 |
| Overvejende uenig | 84 | 8 |
| Uenig | 28 | 3 |
| Total | 993 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 993).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ansatte, der har deltaget i et teammøde

## Appendiks-tabel B.41
## Fjerde tema handler om jeres dialoger i teamsamarbejdet. Er du enig eller uenig i følgende udsagn om jeres teamsamarbejde i dette skoleår? Teamsamarbejdet gør mig mere bevidst om elementer i undervisningen, jeg er god til

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 195 | 20 |
| Overvejende enig | 411 | 41 |
| Hverken enig eller uenig | 291 | 29 |
| Overvejende uenig | 73 | 7 |
| Uenig | 23 | 2 |
| Total | 993 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 993).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ansatte, der har deltaget i et teammøde

## Appendiks-tabel B.42
## Fjerde tema handler om jeres dialoger i teamsamarbejdet. Er du enig eller uenig i følgende udsagn om jeres teamsamarbejde i dette skoleår? Teamsamarbejdet giver mig nye handlemuligheder i forhold til at håndtere sociale og adfærdsmæssige udfordringer blandt eleverne (kan være blandt alle elever)

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 306 | 31 |
| Overvejende enig | 436 | 44 |
| Hverken enig eller uenig | 185 | 19 |
| Overvejende uenig | 49 | 5 |
| Uenig | 17 | 2 |
| Total | 993 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 993).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ansatte, der har deltaget i et teammøde

## Appendiks-tabel B.43
### Fjerde tema handler om jeres dialoger i teamsamarbejdet. Er du enig eller uenig i følgende udsagn om jeres teamsamarbejde i dette skoleår? Teamsamarbejdet giver mig nye handlemuligheder i forhold til at håndtere faglige udfordringer blandt eleverne (kan være blandt alle elever)

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 221 | 22 |
| Overvejende enig | 432 | 44 |
| Hverken enig eller uenig | 256 | 26 |
| Overvejende uenig | 61 | 6 |
| Uenig | 23 | 2 |
| Total | 993 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 993).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ansatte, der har deltaget i et teammøde

## Appendiks-tabel B.44
### Fjerde tema handler om jeres dialoger i teamsamarbejdet. Er du enig eller uenig i følgende udsagn om jeres teamsamarbejde i dette skoleår? Teamsamarbejdet fører ofte til, at vi afprøver nye tiltag i undervisningen

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 216 | 22 |
| Overvejende enig | 412 | 41 |
| Hverken enig eller uenig | 277 | 28 |
| Overvejende uenig | 70 | 7 |
| Uenig | 18 | 2 |
| Total | 993 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 993).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ansatte, der har deltaget i et teammøde

## Appendiks-tabel B.45
### Fjerde tema handler om jeres dialoger i teamsamarbejdet. Er du enig eller uenig i følgende udsagn om jeres teamsamarbejde i dette skoleår? I teamet følger vi op på, hvordan tiltagene virker

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 306 | 31 |
| Overvejende enig | 454 | 46 |
| Hverken enig eller uenig | 154 | 16 |
| Overvejende uenig | 62 | 6 |
| Uenig | 17 | 2 |
| Total | 993 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 993).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ansatte, der har deltaget i et teammøde

## Appendiks-tabel B.46
### Fjerde tema handler om jeres dialoger i teamsamarbejdet. Er du enig eller uenig i følgende udsagn om jeres teamsamarbejde i dette skoleår? I teamet bruger vi ofte tid på at identificere problemstillinger, vi skal have fokus på i undervisningen

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 209 | 19 |
| Overvejende enig | 432 | 39 |
| Hverken enig eller uenig | 294 | 26 |
| Overvejende uenig | 122 | 11 |
| Uenig | 58 | 5 |
| Total | 1115 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2019 (n = 1115).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ansatte, der har deltaget i et teammøde

## Appendiks-tabel B.47
## Fjerde tema handler om jeres dialoger i teamsamarbejdet. Er du enig eller uenig i følgende udsagn om jeres teamsamarbejde i dette skoleår? I teamet bruger vi ofte tid på at identificere problemstillinger, vi skal have fokus på i undervisningen

| | Lærer (n=731) | Pædagog (n=242) | Total (n=993) |
|---|---|---|---|
| | Procent | Procent | Procent |
| Enig | 24 | 28 | 25 |
| Overvejende enig | 40 | 49 | 42 |
| Hverken enig eller uenig | 24 | 14 | 22 |
| Overvejende uenig | 9 | 6 | 8 |
| Uenig | 3 | 2 | 3 |
| Total | 100 | 100 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 993).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ansatte, der har deltaget i et teammøde

## Appendiks-tabel B.48
## Fjerde tema handler om jeres dialoger i teamsamarbejdet. Er du enig eller uenig i følgende udsagn om jeres teamsamarbejde i dette skoleår? I teamet bruger vi ofte tid på at identificere problemstillinger, vi skal have fokus på i undervisningen

| | Lærer (n=844) | Pædagog (n=271) | Total (n=1115) |
|---|---|---|---|
| | Procent | Procent | Procent |
| Enig | 18 | 21 | 25 |
| Overvejende enig | 39 | 39 | 42 |
| Hverken enig eller uenig | 27 | 25 | 22 |
| Overvejende uenig | 11 | 10 | 8 |
| Uenig | 5 | 5 | 3 |
| Total | 100 | 100 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogisk personale på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2019 (n = 1115).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ansatte, der har deltaget i et teammøde

## Appendiks-tabel B.49
## Er du enig eller uenig i følgende udsagn om samarbejdet i ledelsesteamet på ledelsesmøderne? Vi taler åbent om alle aspekter af den pædagogiske praksis og elevernes læring og trivsel, uden at det skaber dårlig stemning

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 73 | 70 |
| Overvejende enig | 26 | 25 |
| Hverken enig eller uenig | 6 | 5 |
| Overvejende uenig | 0 | 0 |
| Uenig | 0 | 0 |
| Total | 105 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt ledere på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2019 (n = 105)

## Appendiks-tabel B.50
## Er du enig eller uenig i følgende udsagn om samarbejdet i ledelsesteamet på ledelsesmøderne? Vi taler åbent om alle aspekter af den pædagogiske praksis og elevernes læring og trivsel, uden at det skaber dårlig stemning

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 68 | 57 |
| Overvejende enig | 44 | 37 |
| Hverken enig eller uenig | 7 | 6 |
| Overvejende uenig | 1 | 1 |
| Uenig | 0 | 0 |
| Total | 120 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt ledere på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 120).

## Appendiks-tabel B.51
### Er du enig eller uenig i følgende udsagn om samarbejdet i ledelsesteamet på ledelsesmøderne? Vi bliver klogere på, hvilke beslutninger vi skal træffe, når vi har drøftet udfordringer omkring den pædagogiske praksis og elevernes læring og trivsel

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 56 | 47 |
| Overvejende enig | 56 | 47 |
| Hverken enig eller uenig | 8 | 7 |
| Overvejende uenig | 0 | 0 |
| Uenig | 0 | 0 |
| Total | 120 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt ledere på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 120).

## Appendiks-tabel B.52
### Er du enig eller uenig i følgende udsagn om samarbejdet i ledelsesteamet på ledelsesmøderne? Vi gennemfører de beslutninger, der træffes på ledelsesmøderne omkring den pædagogiske praksis og elevernes læring og trivsel

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 68 | 57 |
| Overvejende enig | 43 | 36 |
| Hverken enig eller uenig | 8 | 7 |
| Overvejende uenig | 1 | 1 |
| Uenig | 0 | 0 |
| Total | 120 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt ledere på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 120).

## Appendiks-tabel B.53
## Hvorvidt gør følgende udsagn sig gældende for det seneste møde, I havde i ledelsesteamet?

| | Ja<br>Procent | Nej<br>Procent | Total<br>Procent |
|---|---|---|---|
| Mødet var ledet af en mødeleder (n=35) | 86 | 14 | 100 |
| Der var en skriftlig dagsorden for mødet (n=35) | 97 | 3 | 100 |
| Vi anvendte et eller flere af dialogværktøjerne fra SLF-metodehåndbogen (fx læringscirkel, Karl Tomms spørgsmålstyper) (n=35) | 37 | 63 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt ledere på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 35).

## Appendiks-tabel B.54
## Hvorvidt gør følgende udsagn sig gældende for det sidste møde, i havde i ledelsesteamet?

| | Ja<br>Procent | Nej<br>Procent | Total<br>Procent |
|---|---|---|---|
| Mødet var ledet af en mødeleder (n=41) | 90 | 10 | 100 |
| Der var en skriftlig dagsorden for mødet (n=41) | 90 | 10 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt ledere på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2019 (n = 41).

## Appendiks-tabel B.55
## Er du enig eller uenig i de følgende udsagn om samarbejdet med din nærmeste leder i forvaltningen i forbindelse med sparringsmøderne i dette skoleår (2023/2024)? Vi taler åbent om alle aspekter af den pædagogiske praksis og elevernes læring og trivsel, selv om det vedrører specifikke ledere og medarbejdere (lærere og pædagoger)

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 11 | 31 |
| Overvejende enig | 18 | 51 |
| Hverken enig eller uenig | 6 | 17 |
| Overvejende uenig | 0 | 0 |
| Uenig | 0 | 0 |
| Total | 35 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt ledere på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 35).

### Appendiks-tabel B.56
### Er du enig eller uenig i de følgende udsagn om samarbejdet med din nærmeste leder i forvaltningen i forbindelse med sparringsmøderne i dette skoleår (2023/2024)? Vi taler åbent om alle aspekter af den pædagogiske praksis og elevernes læring og trivsel, uden at det skaber dårlig stemning

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 14 | 40 |
| Overvejende enig | 16 | 46 |
| Hverken enig eller uenig | 5 | 14 |
| Overvejende uenig | 0 | 0 |
| Uenig | 0 | 0 |
| Total | 35 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt ledere på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 35).

### Appendiks-tabel B.57
### Er du enig eller uenig i de følgende udsagn om samarbejdet med din nærmeste leder i forvaltningen i forbindelse med sparringsmøderne i dette skoleår (2018/2019)? Vi taler åbent om alle aspekter af den pædagogiske praksis og elevernes læring og trivsel, selv om det vedrører specifikke ledere og medarbejdere (lærere og pædagoger)

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 14 | 40 |
| Overvejende enig | 8 | 23 |
| Hverken enig eller uenig | 9 | 26 |
| Overvejende uenig | 1 | 3 |
| Uenig | 3 | 9 |
| Total | 35 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt ledere på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2019 (n = 35).

### Appendiks-tabel B.58
### Er du enig eller uenig i de følgende udsagn om samarbejdet med din nærmeste leder i forvaltningen i forbindelse med sparringsmøderne i dette skoleår (2018/2019)? Vi taler åbent om alle aspekter af den pædagogiske praksis og elevernes læring og trivsel, uden at det skaber dårlig stemning

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 15 | 43 |
| Overvejende enig | 5 | 14 |
| Hverken enig eller uenig | 14 | 40 |
| Overvejende uenig | 0 | 0 |
| Uenig | 1 | 3 |
| Total | 35 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt ledere på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2019 (n = 35).

### Appendiks-tabel B.59
### Er du enig eller uenig i de følgende udsagn om samarbejdet med din nærmeste leder i forvaltningen i forbindelse med sparringsmøderne i dette skoleår (2023/2024)? Vi bliver klogere på, hvilke beslutninger vi skal træffe, når vi har drøftet udfordringer omkring den pædagogiske praksis og elevernes læring og trivsel

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 8 | 23 |
| Overvejende enig | 17 | 49 |
| Hverken enig eller uenig | 9 | 26 |
| Overvejende uenig | 0 | 0 |
| Uenig | 1 | 3 |
| Total | 35 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt ledere på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 35).

### Appendiks-tabel B.60
### Er du enig eller uenig i de følgende udsagn om samarbejdet med din nærmeste leder i forvaltningen i forbindelse med sparringsmøderne i dette skoleår (2023/2024)? Vi gennemfører de beslutninger, der træffes på ledelsesmøderne omkring den pædagogiske praksis og elevernes læring og trivsel

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 7 | 20 |
| Overvejende enig | 17 | 49 |
| Hverken enig eller uenig | 10 | 29 |
| Overvejende uenig | 0 | 0 |
| Uenig | 1 | 3 |
| Total | 35 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt ledere på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 35).

### Appendiks-tabel B.61
### Er du enig eller uenig i de følgende udsagn om samarbejdet med din nærmeste leder i forvaltningen i forbindelse med sparringsmøderne i dette skoleår (2018/2019)? Vi bliver klogere på, hvilke beslutninger vi skal træffe, når vi har drøftet udfordringer omkring den pædagogiske praksis og elevernes læring og trivsel

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 1 | 3 |
| Overvejende enig | 7 | 20 |
| Hverken enig eller uenig | 9 | 26 |
| Overvejende uenig | 17 | 49 |
| Uenig | 1 | 3 |
| Total | 35 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt ledere på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2019 (n = 35).

## Appendiks-tabel B.62
## Er du enig eller uenig i de følgende udsagn om samarbejdet med din nærmeste leder i forvaltningen i forbindelse med sparringsmøderne i dette skoleår (2018/2019)? Vi gennemfører de beslutninger, der træffes på ledelsesmøderne omkring den pædagogiske praksis og elevernes læring og trivsel

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| Enig | 1 | 3 |
| Overvejende enig | 5 | 14 |
| Hverken enig eller uenig | 13 | 37 |
| Overvejende uenig | 15 | 43 |
| Uenig | 1 | 3 |
| Total | 35 | 100 |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt ledere på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2019 (n = 35).

## Appendiks-tabel B.63
## Hvilken øvrig vejledningserfaring har de personer, der fungerer som SLF-resurseperson? (n=98)

| | Antal | Procent |
|---|---|---|
| De er vejledere ved siden af arbejdet som SLF-resurseperson (fx fagdidaktiske vejledere, AKT-vejledere mv.) | 55 | 62 % |
| De har tidligere været vejledere (fx fagdidaktiske vejledere, AKT-vejledere mv.), men er det ikke længere | 13 | 15 % |
| De har ikke nogen anden vejledningserfaring | 30 | 34 % |
| Total | 98 | 110 % |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt ledere på 48 skoler i Aarhus kommune. Danmarks Evalueringsinstitut, april-maj 2024 (n = 98).
Note: Spørgsmålet er kun stillet til ledere på skoler med en eller flere SLF-resursepersoner i skoleåret 2023/2024

**Evaluering af Stærkere Læringsfællesskaber**

© 2024 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: www.eva.dk

Foto: iStock

ISBN (www) 978-87-7182-778-1

Danmarks Evalueringsinstitut
– analyser, redskaber og udvikling, der styrker uddannelser og dagtilbud.

**Danmarks Evalueringsinstitut**

+45 35 55 01 01
eva@eva.dk
www.eva.dk